

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO

RICARDO REUTER PEREIRA

**DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS NUMA  
PERSPECTIVA FREIREANA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos

Orientadora

Porto Alegre  
2013

RICARDO REUTER PEREIRA

**DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2013

P436d Pereira, Ricardo Reuter

**Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana / Ricardo Reuter Pereira. – Porto Alegre, 2013.  
163f. tab.**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bettina Steren dos Santos

1. Educação Física – Estudo e Ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Professores – Formação Profissional. 4. Diálogo I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

**CDD 372.86**

Bibliotecária Responsável:  
Elisete Sales de Souza - CRB 10/1441

RICARDO REUTER PEREIRA

**DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

---

Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Souza de Freitas – PUCRS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lucia Pereira Brauner – PUCRS

Porto Alegre

2013

Dedico este trabalho às pessoas que  
fazem a minha vida acontecer:  
Regina, minha esposa, e Manuela, minha filha.  
À minha mãe, Márcia, que por muito esforço conseguiu estudar.  
Ao meu Irmão Eduardo  
e ao meu Pai (*in memoriam*) que não conseguiu completar o primeiro grau.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitos autores, ao agradecer, comentam que talvez cometam injustiça quando, ao nomear pessoas, talvez se esqueçam de outras. Faço destas as minhas palavras iniciais quando, na trajetória de quatro anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS pude compartilhar momentos com muitas pessoas, alguns de pouca duração e outros de maior convivência e lembrar de todos que compartilharam comigo é um desafio. No entanto, independente do tempo de convivência, muitas trocas teóricas, detalhes importantes a serem percebidos ou momentos de afeto representaram a construção do presente trabalho e para todos expresseo o meu agradecimento. Àqueles que estão mais vivos na minha memória, nomeio abaixo, pois fizeram parte da minha trajetória e que além do agradecimento merecem o meu respeito e meu carinho.

Acreditar em Deus é uma opção. Agradeço a vida e as condições que por Ele me foram dadas para que, exercendo o meu livre-arbítrio, eu tenha tido o discernimento de escolher caminhos que me trouxeram até aqui.

Agradeço também à professora Bettina, que demonstrando confiança, acreditou em mim e no meu trabalho, me dando a oportunidade de aprender mais, seguindo o meu projeto de vida. Agradeço o seu companheirismo, a sua partilha de conhecimentos e o seu jeito amigo de ser. Impondo a rigorosidade que a pesquisa deve ter, respeitou a minha autonomia.

À minha esposa Regina e minha Filha Manuela pelos momentos felizes que me auxiliaram a diminuir os momentos de tensão e pela paciência no período dedicado ao doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, na pessoa de seus professores, que possibilitaram diálogos importantes sobre o conhecimento, e na pessoa das funcionárias da secretaria que sempre estiveram disponíveis a auxiliar nas informações que foram solicitadas, sendo sempre muito atenciosas e gentis.

À SMED da Prefeitura Municipal de São Leopoldo que me proporcionou um espaço valioso para realizar o estudo.

À Coordenadora da EJA do Município de São Leopoldo, Elisete Enir Bernardi, pela disponibilidade em auxiliar em todos os momentos que estive no trabalho de campo.

Aos professores de educação física da Rede Municipal de São Leopoldo que participaram do grupo de discussão, possibilitando momentos de convivência bastante ricos para todos.

Aos Professores da FEFID, colegas que sempre me deram apoio e contribuições importantes durante o percurso do doutorado.

Ao Professor Francisco Menezes que viabilizou o contato com a SMED de São Leopoldo.

Ao Professor e Mestre Fernando Machado de Lemos por ter, na ausência de meu Pai (*in memoriam*) ter cumprido um papel muito importante na minha educação, muitas vezes entrelaçado na relação Pai, Amigo e Professor. Com certeza, o meu encaminhamento para a carreira docente teve a sua influência, além das preocupações iniciais com a educação.

Aos colegas Denise Dalpiaz e Rafael Schmitt, que estiveram presentes dando apoio e conversas amigas no percurso discente.

Ao amigo e colega Rodrigo Sartori pela paciência com que ouvia minhas “ideias” e pelo apoio e incentivo dados. “Parceiro de conversas”.

Ao Professor Vicente Molina Neto pela colaboração dada na qualificação desse estudo.

A todos o meu muito obrigado!

Vocês que fazem parte dessa massa,  
Que passa nos projetos, do futuro  
É duro tanto ter que caminhar  
E dar muito mais, do que receber.  
E ter que demonstrar sua coragem  
A margem do que possa aparecer.  
E ver que toda essa engrenagem  
Já sente a ferrugem, lhe comer.

Zé Ramalho



## RESUMO

Esta tese de doutorado tem como foco a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do trabalho de campo realizado junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, município do Rio Grande do Sul. A educação física, segundo a LDB nº 9.394/96, é uma disciplina integrante da educação básica, porém na EJA são várias as possibilidades de dispensa. Mesmo assim, a educação física é oferecida como componente curricular nas escolas de São Leopoldo. Partindo do entendimento que a educação física, no conjunto com as outras disciplinas do currículo, pode colaborar no processo de uma educação formal realizado na escola, buscamos a sua compreensão a partir do seguinte problema de pesquisa: Como os professores de educação física concebem e realizam as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA?

Iniciamos o trabalho com o referencial teórico, buscando aproximações à temática com os temas Educação de Jovens e Adultos, Contribuições de Paulo Freire, Educação Física e escola e Formação e saberes docentes. O delineamento da pesquisa se deu a partir do Grupo de Discussão como método. Realizamos 4 encontros com os professores, possibilitando a discussão de várias temáticas pertinentes aos objetivos traçados. Como instrumento complementar utilizamos a observação participante com os devidos registros em diário de campo e a análise de documentos. Utilizamos, também, entrevistas com a coordenadora da EJA do município de São Leopoldo e com as professoras de educação física que exercem o cargo de supervisão nas escolas. A partir da análise construímos três grandes categorias de análise: “Ser professor da EJA”, “Formando-se professor” e “Educação Física: entendimentos e trabalhos coletivos”. A presente investigação permitiu compreender que lecionar na EJA é um desafio que perpassa pela necessidade de entendimento de quem é o aluno que frequenta os bancos da EJA e por uma formação que ainda é incipiente. Alguns professores propõem alternativas que iluminam possibilidades de uma prática docente que atende as necessidades dos alunos. Foi possível compreender que a presença do diálogo na ação pedagógica de alguns professores de Educação Física na EJA foi fundamental para o sucesso das aulas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Física Escolar. Formação de Professores. Diálogo.

## **ABSTRACT**

This thesis has its focus on Physical Education in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA), based on a field research with teachers from municipal schools of São Leopoldo, Rio Grande do Sul. According to LDB n° 9.394/96, physical education is a subject appurtenant to basic education. However, in Youth and Adult Education there several possibilities of exemption. Yet, physical education is offered as curriculum in schools from São Leopoldo. Understanding that this subject, along with the others, may contribute to the formal education process, we pursue its comprehension from the following research problem: how teachers conceive and perform their pedagogical practice grounded in their knowledge and understanding about educational needs of their students in the Youth and Adult Education?

We seek in the theoretical basis some approaches to Youth and Adult Education, Contributions from Paulo Freire, physical education and School and Teacher's Instruction and Knowledge. The research design was a discussion group. There were four meetings with the teachers, where have been discussed topics related to our goals. As a complementary tool we use observation in loco along with a field diary and document analysis, as well as interviews with the EJA coordinator from São Leopoldo and with physical education teachers who are supervisors in schools. From our analysis, we set three categories: “being EJA teacher”; “becoming a teacher; “physical education: understandings and collective works”. This research allowed us to understand that teaching in EJA is a challenge related to a incipient formation and to the need of comprehend who is our student. Some teachers propose ideas that rise possibilities to a teaching practice that answer the students' needs. We understood that dialogue in the pedagogical practice of some physical education teachers in EJA was fundamental to the success of their classes.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Physical Education in School. Teacher Formation. Dialogue.

## RESUMEN

Esta tesis de doctorado tiene como foco la Educación Física en la Educación de Jóvenes y Adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJA), a partir del trabajo de campo realizado conjuntamente con los profesores de la Red Municipal de Enseñanza de São Leopoldo, municipio de Rio Grande do Sul. La educación física, según la LDB nº 9.394/96, es una asignatura integrante de la educación básica, siendo en la EJA múltiples las posibilidades de dispensa. Mismo así, la educación física es ofrecida como componente curricular en las escuelas de São Leopoldo. Partiendo del entendimiento que la educación física, en el conjunto con las otras asignaturas del currículo, puede colaborar en el proceso de una educación formal realizado en la escuela, buscamos su comprensión a partir del siguiente problema de investigación: ¿Cómo los profesores de educación física conciben y realizan sus prácticas pedagógicas relacionadas con su formación y en la comprensión de las necesidades educativas de los estudiantes de EJA?

Empezamos el trabajo con el referencial teórico, buscando aproximaciones a la temática con los temas Educación de Jóvenes y Adultos, Contribuciones de Paulo Freire, Educación Física y escuela y Formación y saberes docentes. El delineamiento de la pesquisa fue a partir del Grupo de Discusión como método. Realizamos 4 encuentros con los profesores, posibilitando la discusión de múltiples temáticas pertinentes a los objetivos trazados. Como instrumento complementar utilizamos la observación participante con los debidos registros en diario de campo y el análisis de documentos. Utilizamos, también, entrevistas con la coordinadora de la EJA del municipio de São Leopoldo y con las profesoras de educación física que ejercen el cargo de supervisión en las escuelas. A partir del análisis construimos tres grandes categorías de análisis: “Ser profesor de la EJA”, “Formándose profesor” y “Educación Física: entendimientos y trabajos colectivos”. La presente investigación permitió comprender que enseñar en la EJA es un desafío que pasa por la necesidad de entendimiento de quien es el alumno que frecuenta los bancos de la EJA y por una formación que todavía es incipiente. Algunos profesores proponen alternativas que iluminan posibilidades de una práctica docente que atiende las necesidades de los alumnos. Fue posible comprender que la presencia del dialogo en la acción pedagógica de algunos profesores de educación física en la EJA fue fundamental para el éxito de las clases.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Física Escolar. Formación de Profesores. Diálogo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Reuniões do Grupo de Discussão .....	62
Tabela 2. Blocos de conteúdos segundo os PCNs .....	119

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEB – Câmara de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GTs – Grupos Temáticos

GTT – Grupo de Trabalho Temático

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IPM – Instituto Paulo Montenegro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LER – Lesão por Esforço Repetitivo

MCP – Movimento de Cultura Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	22
2.2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE .....	30
2.2.1 Pensamento político.....	32
2.2.2 Pensamento pedagógico .....	34
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA .....	37
2.4 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES .....	42
2.4.1 Formação de professores e EJA.....	47
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	51
3.1 GRUPO DE DISCUSSÃO.....	52
3.2 OS SUJEITOS INTEGRANTES DO GRUPO.....	53
3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO.....	56
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	57
3.4.1 Observação participante .....	57
3.4.2 Diário de campo – anotações de campo.....	58
3.4.3 Entrevista semiestruturada .....	59
3.4.4 Reuniões do Grupo de Discussão .....	61
3.4.5 Validez interpretativa.....	65
3.4.6 Documentos oficiais .....	66
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	67
4 ANALISANDO OS ACHADOS.....	69
4.1 SER PROFESSOR DA EJA.....	69
4.1.1 Compreendendo a EJA.....	77
4.1.2 Oferta de ensino à noite.....	80
4.1.3 Jovens e não tão jovens: momento de convivência.....	82
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	91
4.2.1 Aprender a ensinar.....	92
4.2.2 Encontro com a realidade .....	97
4.2.3 (Não) Formação para lecionar na EJA.....	102
4.2.4 Construindo saberes na EJA .....	103
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTENDIMENTOS E TRABALHOS COLETIVOS.....	108
4.3.1 Práticas pedagógicas da educação física na EJA .....	115
4.3.2 Flexibilidade na ação pedagógica ou peculiaridade da EJA?.....	121
4.3.3 Etapas 1 e 2: um caso à parte .....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS .....	133



APÊNDICES .....	142
APÊNDICE A – CARTA-CONVITE (PESQUISA EDUCACIONAL) .....	142
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO .....	143
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	144
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUPERVISORES) .....	145
APÊNDICE E – PAUTA DE ENTREVISTA COM SUPERVISORES .....	146
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORA) .....	147
APÊNDICE G – PAUTA DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EJA.....	148
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES) .....	149
APÊNDICE I – PAUTA DA PRIMEIRA REUNIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	150
APÊNDICE J – PAUTA DA SEGUNDA REUNIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	151
APÊNDICE K – PAUTA DA TERCEIRA REUNIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	152
APÊNDICE L – PAUTA DA QUARTA REUNIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	153
APÊNDICE M - RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE SÃO LEOPOLDO.....	154
<b>ANEXO .....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A aproximação com essa temática surge das próprias inquietações com o tema, visto que, na posição de supervisor de estágio de um curso de formação de professores em educação física, pude acompanhar a trajetória de alguns alunos que optaram em realizar as suas práticas pedagógicas de estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O acompanhamento dos alunos junto a esta modalidade de ensino me permitiu olhar mais de perto e problematizar as aulas e a presença da educação física no currículo da EJA. Ao final do processo de estágio, os alunos estagiários trouxeram muitos relatos positivos em relação às suas vivências em aula, bem como da receptividade e retorno gratificante por parte dos alunos da EJA. No entanto, os textos que mobilizaram as nossas discussões quase sempre se apoiavam no ensino regularmente constituído.

A experiência com os estagiários foi muito interessante na medida em que juntos pudemos visualizar algumas alternativas pedagógicas que visavam atender aos alunos da EJA às suas necessidades. Se constituiu em um momento rico de diálogos e entendimentos que sulcaram<sup>1</sup> os caminhos na busca de mais compreensões sobre a temática. Durante o presente estudo buscamos dialogar com Paulo Freire para auxiliar na compreensão das informações obtidas.

Paulo Freire nos apresenta em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), a categoria do inédito-viável. Essa categoria expressa a “compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade” (FREITAS, 2005, p. 5). Inédito, porque ainda não foi alcançado e viável porque na sua busca e superação de barreiras pré-determinadas como insuperáveis, vislumbra um novo homem, mais consciente e conhecedor de suas reais possibilidades de fazer a história e não dela ser objeto, o impossível que passa a ser possível.

Com o inédito-viável, Freire procura trazer a ideia de que o homem pode ser mais um no mundo onde as possibilidades são negadas ou sufocadas pela *a priori* da história. Essas barreiras nomeadas de “situações-limites”, historicamente

---

<sup>1</sup> Ana Maria Araújo Freire explica em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2000) que Paulo Freire utiliza o termo sulcar no sentido de chamar a atenção à conotação ideológica que a utilização do termo Nortear pode suscitar como ponto de orientação em relação aos países de primeiro mundo.

construídas, podem ser percebidas com um olhar crítico e apoiadas na esperança e no caráter humano de fazer a sua história, possibilitando uma superação, pois, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a sua história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p. 92).

Segundo Freire, a superação das “situações-limites” faz parte da própria condição humana, fato que não acontece com os animais por possuírem um caráter a-histórico, não fazem o seu mundo e sim são condicionados por ele. Esse conceito encerra em si o conceito da transformação, da busca do sonho que parecia impossível. Para tanto, lançamos mão da necessária esperança que se faz na prática. Não na esperança sozinha que ingênua pode tombar na desesperança, ou no desespero (Freire, 2000), não levando a nada, ou melhor, “a uma luta suicida, um corpo a corpo puramente vingativo” (FREIRE, 2000, p. 11).

A escola, que não muda o mundo sozinha, pode ser um local de sonhar coletivamente apoiada na compreensão de que a realidade pode ser transformada. No entanto, a busca pela transformação da realidade passa pela necessária assunção de uma consciência crítica. Paulo Freire (1981) enfoca dois tipos de consciência: a ingênua e a crítica, a primeira baseada na crença que a sociedade é estática, não muda, não possui aprofundamento na análise das relações sociais, não promove a superação dos sujeitos em ser mais e produzir a sua história. A segunda, que representa uma superação da primeira, percebe a realidade como mutável, pois analisa com profundidade os problemas, há um compromisso com a mudança da história.

O presente trabalho de pesquisa vai à busca dessa ousadia de compreender a educação física na educação de jovens e adultos, na proposição de tentar ver mais além do que está definido. Em procurar junto com os professores que colaboram com este estudo um sentido maior das suas práticas pedagógicas do que aquele que já está condicionado pela história.

Vamos à direção de investigar a EJA e seu próprio modo de ser e suas necessidades, diálogos sobre práticas pedagógicas ainda não feitas ou em construção, suas rupturas e avanços, buscando “superar uma visão reducionista da EJA” (BARCELOS, 2010, p. 10), que pode ter relação com o ineditismo-viável apontado por Freire. Isso não significa dizer que o denominado “ensino regular”

também não deva buscar o avanço sempre constante na sua forma de ser, mesmo porque muitos entendimentos que possivelmente venhamos a ter na EJA, da mesma forma, possam se aplicar em todos os níveis de ensino, pois quando se fala em EJA na escola, se fala, antes de mais nada, de educação na escola e a sua problematização.

A EJA como modalidade de ensino é muito recente em termos de história, e a educação física como objeto de estudo parece ainda não ter conquistado o olhar dos pesquisadores de maneira significativa. Ao realizar o estado da arte a respeito da educação física na EJA, Pereira e Santos (2012) analisaram os trabalhos publicados em duas instituições representativas no meio científico: ANPEd e CBCE. A ANPEd é uma sociedade representativa na área da educação que busca aproximar pesquisadores em função dos conhecimentos produzidos em pesquisas de pós-graduação. O CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – é uma instituição representativa que congrega pesquisadores ligados à área específica da Educação Física/Ciências do Esporte.

Após análise dos trabalhos publicados no período de 2011 a 2001 na ANPEd, foi identificada uma ausência total de artigos que tratassem da educação física como foco principal dos trabalhos em todos os GTs (Grupos Temáticos). Foram encontrados 4 artigos que citam a educação física no corpo do trabalho, mas sem um aprofundamento da discussão sobre a Educação Física e a EJA. No âmbito do CBCE, foram encontrados 7 trabalhos que fazem referência a Educação Física e a EJA, sendo que 4 destes 7 artigos foram produzidos no ano de 2011, demonstrando um aumento de produção significativa em relação aos anos anteriores, mas considerada baixa no total em 10 anos em relação ao tema proposto.

Consideramos que a ausência do olhar dos pesquisadores para esse objeto de pesquisa não é por acaso. Quando, durante a trajetória de pesquisa, comunicava a temática do presente trabalho a pessoas próximas, professores e pesquisadores em escolas, estas indagavam se existia educação física na EJA. Chamava-me muito à atenção esta pergunta, pois me pareceu uma ausência de conhecimento de ações educativas que já eram propostas na área da educação física em certas escolas e também a falta de visualização da educação física como disciplina integrante do currículo da EJA na sua busca por uma educação de qualidade não realizada antes. Essa última questão nos mobiliza com mais força para o presente trabalho, pois

justifica a sua busca que propõe reforçar a importância da educação física na coletividade das outras disciplinas como uma disciplina integrante do processo de formação de uma educação formal.

O desconhecimento ou falta de entendimento sobre a possível importância educativa da Educação Física na EJA representa, para nós, uma continuidade do vínculo histórico que a aproxima de práticas corporais de adestramento ou de atividade física para o corpo numa dimensão assistencialista de preparação de corpos sadios (SOARES et al., 1992; GHIRALDELLI JR., 1992), numa pretensa prática neutra politicamente.

Ao lançarmos o olhar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), também podemos ver que o entendimento da educação física é mais próximo de uma atividade física do que educativa, pois, embora no seu art. 26 defina a educação física como “componente curricular da Educação Básica”, e no ano de 2003, a partir da Lei nº 10.793 (BRASIL, 2003), acrescenta ao texto o termo “obrigatório” após “componente curricular” dando ênfase à necessidade da educação física na escola, na mesma lei torna essa disciplina facultativa para os alunos que estudam à noite, que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, ao aluno maior de 30 anos de idade, que estiver prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiver obrigado a prática de educação física e que tenha prole. A liberação dos casos descritos está vinculada ao entendimento que será uma disciplina no mínimo extenuante, reduzindo as possibilidades de uma proposta de educação física adequada aos alunos da EJA que se enquadram nas dispensas legais citadas, até porque a EJA é quase que exclusivamente no período noturno (com raras exceções), na intenção de atender aos alunos que, na falta de condições<sup>2</sup>, não podem estudar no diurno.

A partir dessas considerações, a intenção política deste trabalho segue também na direção de mostrar aos legisladores que a educação física não propõe somente atividade física e que sua contribuição, por se tratar de uma disciplina que

---

<sup>2</sup> Na obra *Pedagogia da Autonomia* Paulo Freire (1998) coloca que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas podem representar barreiras de difícil superação, mas que a escola não pode ficar alheia às condições sociais dos educandos, à forma com que eles vêm existindo. Da mesma forma, Libâneo (2005) aponta que Pedagogia Liberal difunde a ideia de igualdade de oportunidades para todos, mas desconsidera a desigualdade de condições, preocupação que aparece na Pedagogia Progressista preconizada por Paulo Freire.

trabalha com o corpo em movimento na sua especificidade, pode ser fundamental na formação de jovens e adultos.

Não temos a intenção de procurar prescrições para a educação física na EJA e sim vislumbrar possibilidades viáveis dessa disciplina na construção dos conhecimentos e cidadania dos alunos jovens e adultos junto aos professores da EJA. As prescrições desconsideram que a história de vida dos professores tem implicações nas práticas docentes, desconsideram também que os alunos em cada coletivo também são diferentes e possuem necessidades específicas a partir de pontos de partida muito pessoais, e por fim, as escolas também são únicas implicando em possibilidades da condução do processo educativo de forma diferente umas das outras.

Sendo assim, colocamos o problema de pesquisa:

**– Como os professores de educação física concebem e realizam as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA?**

Procuramos neste estudo compreender, a partir da perspectiva progressista de educação, como os professores do município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul percebem a EJA e constroem suas práticas pedagógicas na educação física como parte integrante do currículo da EJA. Buscamos subsídios no diálogo com Paulo Freire, ícone da educação no Brasil que contribuiu de forma muito significativa para os debates sobre a educação de adultos. Embora Freire não tenha falado de educação física na sua especificidade, assim como não fala pontualmente de outras disciplinas, entendemos que suas palavras atravessam todas as disciplinas de forma suleadora nas suas bases político-pedagógicas. A nossa busca está alinhada ao entendimento de Freire (1987) em que não podemos perceber a educação em geral e a de adultos fora de uma consciência crítica de sujeitos que produzem o seu próprio existir, não estando no mundo e sim construindo o seu mundo.

Apresentamos assim o objetivo geral do presente trabalho:

**Compreender como os professores de educação física que lecionam na Educação de Jovens e Adultos no município de São Leopoldo concebem as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na atenção às necessidades específicas desta modalidade de ensino.**

Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

- Identificar a concepção dos professores de Educação Física sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Compreender as práticas pedagógicas de educação física na Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar as necessidades e caminhos de formação dos professores de educação física que atuam na EJA.
- Compreender como a educação física é percebida pelos professores de educação física que atuam na docência, professores de educação física que atuam na supervisão pedagógica e coordenação da EJA do município de São Leopoldo como parte do currículo.
- Analisar as possibilidades de educação física para a EJA.

A presente Tese está organizada da seguinte forma: A revisão de literatura busca uma aproximação com a Educação de Jovens e Adultos, com Paulo Freire e o eixo de seu pensamento pedagógico, a educação física na escola e formação de professores. A seguir traçamos o percurso metodológico utilizado no presente estudo. Ao final apresentamos as categorias construídas no percurso da pesquisa: Ser professor da EJA, Formação de professores e Educação física: entendimentos e trabalho coletivo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A educação de adultos segue uma trajetória própria de conquistas de direitos que estão manifestados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) na intenção de assegurar a cidadania plena aos indivíduos. Esse processo se inicia com programas de alfabetização instrumental, passando posteriormente à ampliação desse conceito, expressando, assim, avanços significativos nesse entendimento. Segundo Moura (1999, p. 24), “a alfabetização de adultos tem sido alvo de lutas de interesses intensos e movimentos distintos na história da educação”.

Como referência aos direitos dos indivíduos, no Capítulo II da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 6º é definido que “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”. No art. 23 também é estabelecido que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, e à ciência”. Já no art. 205, o Texto Constitucional cita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. No art. 206 especifica que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais.” O artigo que detalha o Direito à Educação é o art. 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]; IV – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.



Como podemos perceber, a legalidade das ações pretensamente promovidas para educação direcionada aos jovens e adultos já está prevista e garantida na Constituição Federal, inclusive a possibilidade de frequentar o ensino noturno, necessidade daqueles que precisam enfrentar uma jornada diurna de trabalho; no entanto, a legalidade nem sempre se legitima ou se isso acontece é muitas vezes somente em parte, por diversos fatores, como vontade política, condições de oferta, entre outras.

As origens do entendimento de uma educação para adultos surgem nos programas de alfabetização, dos quais, alguns lançam um olhar meramente técnico instrumental e outros um olhar mais crítico emancipatório (que podemos chamar de educação a partir da alfabetização).

O direcionamento para uma alfabetização de adultos não é preocupação exclusiva dos dias de hoje. Moura (1999, p. 24) comenta que na época do império já aconteciam iniciativas nesse sentido, muitas com duração curta e sem sistematização, demonstrando uma falta de compromisso com essas ações, as quais são definidas como “aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e escrita”. Essas orientações estavam vinculadas ao catecismo de índios e colonos, no sentido de aprender o respeito e a ordem. Outro fato marcante destacado por Moura é a “demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização” (MOURA, 1999, p. 25) que necessitava a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Moura também salienta que as práticas eram semelhantes às aquelas executadas no ensino de crianças. Não havia, portanto, uma preocupação com a especificidade do adulto como pensaria, por exemplo, Paulo Freire mais adiante.

Em 1947 Paulo Freire, por ocasião de seu ingresso no SESI, tem contato com a educação de adultos/trabalhadores. Esse contato fez Paulo Freire perceber a necessidade da seriedade e adequação das questões de educação em geral e da especificidade da alfabetização de adultos a serem enfrentadas pelos adultos trabalhadores e pela nação (FREIRE, 2006).

Destacamos, no entanto, a figura de Paulo Freire nos anos 60 quando participa do Movimento de Cultura Popular (MCP), o primeiro de uma série de movimentos que surgem nessa década, criado por volta de 1960 e sistematizado no

ano de 1962 (Ib id., 2006). Conforme Moura (1999), é nessa época que Paulo Freire tem envolvimento com o analfabetismo de adultos, defendendo e sugerindo a educação de adultos como um movimento de participação social e política, bem como o respeito ao conhecimento popular.

As ideias de Freire são singulares, pois remetem a um referencial específico e único para a alfabetização de adultos, e revoluciona quando propõe uma prática alfabetizadora não alienante, mas política. Nessa mesma linha, Gadotti (2007, p. 32) esclarece que “analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política”, pois reflete a estrutura social injusta a que a população está submetida.

A proposta de Paulo Freire se constituía na expressão do respeito à pessoa, como um ato político, de leitura do mundo. Nas palavras de Freire (1989, p. 19):

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Nos anos 60, no entanto, mais precisamente em 1964, com a ditadura militar, verificamos a proibição das orientações pedagógicas de Freire e a utilização de métodos instrumentais de alfabetização, como, por exemplo, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O MOBRAL vai na contramão da forma política como Paulo Freire (na centralidade de sua obra) percebia a alfabetização. Enquanto Paulo Freire defendia a ideia de uma alfabetização política que conscientiza, que vê o futuro como um movimento de construção histórica, o MOBRAL era domesticador em relação ao modelo econômico exercido no Brasil nos anos 70, apregoando acomodação e adaptação ao mundo como um modelo acabado (GADOTTI, 1996). Segundo Gadotti (1996, p. 585) “[...] o MOBRAL nada mais significava do que uma forma massificante de reconhecer as letras sem se avaliar a força que elas têm em nossa sociedade e na formação de nossa personalidade”.

Mesmo com a proibição dos movimentos de alfabetização popular pelo governo e perseguição daqueles que haviam participado deles, conforme Haddad e

Di Pierro (2000), algumas atividades que reafirmavam os interesses populares baseadas no mesmo ideário das experiências realizadas no início dos anos 60 permaneceram sendo desenvolvidas de maneira dispersa e clandestina, umas com vida curta, enquanto que outras sobreviveram durante o período autoritário.

Atualmente o conceito de alfabetização possui interpretações diversas. Podemos citar, como exemplo, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), apurado bianualmente pelo IPM<sup>3</sup> (2011) que avalia os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, utilizando, para tanto, quatro níveis conceituais para definir alfabetização:

**Analfabeto** – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.);

**Rudimentar** – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

**Básico** – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

**Pleno** – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (IPM, 2011).

Nessa classificação são apontadas habilidades de leitura e matemática como referenciais de alfabetização. Com um olhar atento podemos verificar que somente

---

<sup>3</sup> Instituto Paulo Montenegro – O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área de Educação. Disponível em <http://www.ipm.org.br>

são classificados como funcionalmente alfabetizados aqueles que estão no nível básico de classificação.

Encontramos na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) uma alteração do olhar da legislação em relação ao ensino daqueles alunos que foram excluídos do ensino regular, alterando a nomenclatura da LDB nº 5.692/71 excluindo o termo “ensino supletivo” e passando a chamar de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Soares (2002, p. 12), a mudança nos termos “ensino supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não se caracteriza por uma simples mudança vocabular e sim “um alargamento do conceito ao mudar a expressão ensino para educação que não constava da LDB nº 5.692/71. Enquanto o termo ‘ensino se restringe a mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo”.

Paiva (2005, p. 72) entende que a LDB nº 9.394/96 também traz um avanço quando coloca no texto o direito de todos ao ensino fundamental, independente da idade, não fazendo referência à faixa etária obrigatória. Na LDB nº 5.692/71 o texto fazia referência ao ensino de 1º grau, obrigatório dos 7 a 14 anos, fato que para a autora “passou a produzir, legalmente, a exclusão da escola, para os que não conseguissem aprovação em qualquer uma das séries cursadas, que acabavam ultrapassando os 14 anos, limite da obrigatoriedade”.

A ampliação do conceito de alfabetização de adultos para Educação de Jovens e Adultos também viabiliza pensar um currículo que atenda às necessidades mais variadas de conhecimentos que possam colaborar com a formação daqueles que não obtiveram a possibilidade de escolaridade ou tiveram que abandonar seus estudos se caracterizando como excluídos sociais do processo educacional. Segundo Pinto (2003), a atitude de menosprezo com a educação de adultos paralelo à sua condução definitiva ao analfabetismo, vai em direção de culpá-lo de sua própria ignorância. Lembra que o adulto não é analfabeto por vontade própria, sendo esta condição produzida pela sociedade. A educação de adultos, segundo o autor, não deve ser tratada como um esforço marginal, complementar, mas deve integrar a educação como um setor necessário, como uma obra da normal da sociedade.

A EJA como parte da educação popular está comprometida com a situação democrática em que vivemos atualmente. A educação popular se propõe implicada com o reconhecimento do conhecimento popular, do cuidado com a cultura popular,

na direção de uma conscientização que promove a força para tomada de decisões, que também provocam a compreensão das responsabilidades sociais e políticas do homem (FREIRE, 1996).

A educação popular nega a educação como domesticadora de homens, daí surgindo conceitos, como o da “educação bancária” que possui a lógica do acúmulo de conhecimentos. Nasce dos movimentos populares e posteriormente também trabalha com os excluídos da escola, aqueles que a escola nomeava no grupo da evasão escolar (FREIRE & NOGUEIRA, 2011). Sublinhamos que o entendimento da educação popular transforma os métodos de educar, mas também as pessoas e a participação das pessoas que fazem parte da sociedade em transformação.

Freire e Nogueira (2011, p. 87) apontam a educação popular sendo aquela que supera a visão tradicional que “alguns sabem e os demais aprendem”. Propõe uma educação politizadora que não vem após o conhecimento e sim conjuntamente a ele, problematizando o mundo do trabalho e o mundo dos pensamentos escritos juntos, fazendo a devida aproximação entre teoria e prática.

A discussão sobre a possibilidade de se ter uma educação popular na escola é apontada por Arroyo (1991) como uma questão polêmica. Reforça a ideia que a escola vem servindo aos interesses das classes proprietárias e faz um desserviço aos reais interesses das classes trabalhadoras. Lembra que a escola teve um papel importante na questão da sobrevivência, melhoria do emprego de alguns, facilitação no mundo letrado, ao mesmo tempo em que observa função de classe que encerra o sistema escolar.

Não obstante, Arroyo (Ib. Id.) entende que dar visibilidade às experiências que a educação popular tem realizado fora da escola oficial pode gerar pistas para encontrar caminhos de uma escola possível para o povo: “tirar as lições que podem ser aprendidas nas experiências de educação popular e inseri-las na relação pedagógica escolar” (ARROYO, 1991, p.16).

Paulo Freire (1991) durante a sua trajetória na Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, quando assumiu em 1989, observou algumas ações que foram significativas e outras que não apresentaram o resultado esperado. Destacamos a ênfase dada ao ato de sonhar a realização das propostas que foram realizadas e outras que continuavam o caminho de serem feitas. Sublinhamos que

essa se constituiu como uma oportunidade ímpar de Paulo Freire em tomar decisões como administrador, fato que rememora suas ações da década de 60.

Entendemos que a aproximação de Paulo Freire com a Secretaria de Educação de São Paulo permite que os conceitos que fazem parte da educação popular possam ser discutidos com mais proximidade às escolas. Tanto a participação popular na criação da cultura quanto o rompimento da participação exclusiva da elite, enquanto única conhecedora das necessidades de toda a sociedade, são ações significativas durante a participação de Freire junto ao Governo de São Paulo (FREIRE, 1991). Paulo Freire conduz o eixo de suas ideias nas discussões político-pedagógicas da educação em São Paulo. Descreve que suas buscas envolvem a “inquietação dos educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1991, p. 30).

Brandão<sup>4</sup> (2002, p. 135) também nos leva a olhar para o movimento de educação popular que inicia, e ainda continua, proposto por organizações não governamentais e movimentos sociais espalhados pelo Brasil, porém aparece “de uma maneira crescente e diferenciada” presente nas políticas educacionais de vários municípios e em alguns estados da Federação. Destaca o estado do Rio Grande do Sul e a cidade de Porto Alegre como possuidores de uma política oficial centrada na educação popular como propostas de governo.

Vemos então que a educação de um adulto, como educação popular, efetuada com direito ao acesso aos mais diversos conhecimentos e possibilidades dentro de um currículo, pode promover o alargamento da visão do acervo cultural e dos conhecimentos produzidos socialmente, não sendo construído a partir do processo exclusivo de alfabetização, ponto de partida que consideramos muito importante, mas não definitivo.

As funções da Educação de Jovens e Adultos são também conceituadas no parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) que estabelece uma conceituação mais pontual em relação ao tema, não se pautando unicamente pela tradicional

---

<sup>4</sup> Brandão apresenta uma discussão baseada em experiências educativas de educação popular realizadas no Rio Grande do Sul. O livro propõe um olhar sobre a educação direcionada à formação da pessoa cidadã em contraponto a uma visão de educação dirigida aos interesses do mercado de bens e serviços.

compensação de uma escolaridade perdida na “idade adequada” citada na LDB nº 9.394/96, característica criticada por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) como se os jovens e adultos não fossem capazes de aprender ao longo da vida, existindo uma “idade adequada”. O parecer define três funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira diz respeito ao ingresso dos adultos no “circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado”; a segunda função diz respeito à (re) entrada de todos os segmentos sociais periféricamente excluídos à escola, relacionada a uma reparação corretiva pelo sistema arcaico<sup>5</sup> de educação que causou interrupção forçada por efeito de repetências ou evasão, desigual oportunidades de permanência ou condições adversas. A terceira função, a qualificadora, diz respeito a uma formação permanente, atualização dos conhecimentos por toda a vida. Segundo o parecer, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano”.

O aluno da EJA, adulto ou jovem, é o foco que deve ser pensada a ação pedagógica que se processa no interior da escola, levando em consideração suas especificidades, uma das quais podemos citar é a sua trajetória de vida já impregnada de conceitos que se tornam importantes para o diálogo educativo. Dessa forma, a trajetória desses alunos não permite que os chamemos de analfabetos. A negação do nome analfabeto, em consonância com Freire (1989) para a devida utilização do nome educando ou alfabetizando, demonstra um respeito e uma forma de entendimento que leva em consideração o seu caminho enquanto indivíduo, que mesmo sem uma formação formalizada de ensino, participa do mundo efetivamente.

Concluindo, pensar a Educação de Jovens e Adultos, seu resgate e reais possibilidades de realização, é também um movimento de utopia, que se transforma em ação, possuindo um significado político bastante importante no sentido de não desistência de um compromisso social que deve ser assumido. É pensar na possibilidade além da impossibilidade de não ter mais tempo para usufruir ao direito à educação cidadã. É, como os diz Brandão (2009, p. 9), nas palavras proferidas em

---

<sup>5</sup> Essa característica bastante enfática sobre o sistema de ensino possibilita o entendimento que a organização de ensino e as políticas devem ser pensadas em profundidade, pois a responsabilidade à educação dos indivíduos parece não estar sendo refletida com o devido cuidado.

um prefácio ímpar: “uma forma de realizar a justiça através da educação que, justamente por este motivo, mereceria bem mais reconhecimentos e cuidados”. Também é compreender que o tempo de educação ainda está aí, que não passou deixando a esperança para trás. É romper com a compreensão naturalizada a respeito do analfabetismo que segundo Borges (2009, p. 13) é entendido como “elemento constitutivo da ‘genética’ da população excluída – os mais pobres, afro-descendentes, mulheres, camponeses, indígenas, velhos –, fadada, portanto, ao fracasso”.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

As contribuições pedagógicas de Paulo Freire são, no nosso entendimento, indispensáveis para o diálogo de qualquer ação educativa, tanto no âmbito não formal quanto formal. Apple (1998) coloca que muitos trabalhos frequentemente dizem o que já foi dito antes a respeito das ideias de Freire, mas entende que isso não é necessariamente ruim, pois reforça a opção consciente como alicerce desses trabalhos, sendo um ato de compromisso político desses autores. Assumimos, portanto, a nossa opção política ao utilizar Freire como base para nossa discussão político-pedagógica, uma opção que busca uma perspectiva progressista em educação.

Os pressupostos da perspectiva progressista de educação são discutidos por Libâneo (2005) numa análise das diferentes tendências identificadas na prática pedagógica dos professores, em relação aos condicionantes sociopolíticos que orientam suas práticas classificando-os em dois grupos: pedagogia liberal e pedagogia progressista.

Nas tendências que compõem o grupo da pedagogia liberal, há predominância da defesa da liberdade e direitos individuais na sociedade. Esse conceito está colado ao entendimento que a escola “tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (LIBÂNEO, 2005, p. 21). A sociedade é compreendida como local de adaptação, ela é imutável e tanto os problemas quanto as soluções são atribuídas à capacidade individual de lidar com as situações. A relação professor/aluno, portanto,



não leva em consideração os saberes dos alunos, partindo sempre do professor a proposta a ser considerada em aula.

As tendências progressistas, por sua vez, estão próximas da leitura das realidades sociais, atentas às finalidades sociopolíticas da educação. O mundo nessa perspectiva não é um local de adaptação e sim de transformação. Libâneo (Ib. Id.) considera Paulo Freire na tendência progressista libertadora a qual propõe, comprometido com os oprimidos da terra, o desvelamento da realidade social de opressão com a finalidade de, a partir da leitura do mundo e sua análise política, propor a transformação social da situação de oprimidos e o desvelamento das possibilidades, uma escola inseparável da ideia de democracia e da democratização do saber (FREIRE, 1998; 2001).

Freire se assume como educador progressista e dedica seus escritos ao esclarecimento das necessidades de ser de todo educador progressista em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1998). Quando propomos desenvolver algumas aproximações com Freire a seguir, fazemos menção às necessidades que coloca ao educador progressista e suas práticas pedagógicas.

O pensamento educacional de Paulo Freire, inicialmente relacionado com a alfabetização de adultos, contempla discussões pedagógicas em vários âmbitos, entre eles o da educação em geral, em qualquer nível de ensino, e serve de apoio às discussões oriundas de campos disciplinares específicos. Objetivamos, a seguir, buscar elencar alguns entendimentos que constituem a pedagogia de Paulo Freire que farão parte do diálogo com a prática pedagógica da educação física com adultos mais adiante.

Consideramos também que fragmentar as ideias de Freire seria ir de encontro com a sua construção pedagógica, pois no conjunto da sua obra, embora alguns saberes sejam pontuados, os saberes nunca estão isolados em si mesmos. Paulo Freire consegue fazer na recursividade de sua fala uma ligação profunda nos aspectos educativos que procura discutir.

Para efeito de pontuar alguns conceitos que pensamos serem importantes de destacar, reunimos em duas partes específicas nas quais damos algumas ênfases. Sendo assim, destacamos o que chamaremos de: pensamento político que envolve a dimensão pedagógica e pensamento pedagógico, que necessariamente é Político.

### **2.2.1 Pensamento político**

O pensamento político de Paulo Freire expressa sua própria trajetória de vida, as dificuldades que passou já na infância e os auxílios que pode contar da família – principalmente da mãe após a morte de seu pai – e a solidariedade dos amigos e vizinhos (FREIRE, 2006). Sua opção constitui-se como um testemunho de vida e, além disso, uma sensibilização com a sua história pessoal.

Paulo Freire fundamenta a sua leitura política do homem no aspecto histórico de sua natureza. As reflexões educativas que ele faz, no conjunto de sua obra, perpassam pelo aspecto político, pela reflexão do próprio homem. O homem não é um ser condicionado pela sua história, ele a faz, ele não está na história do mundo ele é a história do mundo.

Sendo assim, o homem para se tornar político, ou usufruir dessa condição, lutando pela possibilidade de construir sua história, que é seu direito, mas que relações de poder sociais procuram reprimir condicionada pela opressão das classes dominadoras, necessita estar consciente de sua situação, possibilitando que faça escolhas e busque alternativas que direcionem sua história no mundo.

A consciência, portanto, constitui um papel importante na construção desse homem que nasce com a vocação de ser mais. O inacabamento ou a inconclusão do ser faz parte da experiência vital, mas só entre mulheres e homens que o inacabamento se torna consciente (FREIRE, 1998). O homem possui a capacidade de intervenção no mundo, mas que muitas vezes é reprimida ou negada levando a um fatalismo, a um mundo sem possibilidades.

A orientação que move o pensamento político pedagógico em Freire (2000) nos propõe refletir sobre a intencionalidade da formação dos homens em que a educação aponta para algum lugar se nutrindo sempre de saberes interessados. O ato de ensinar vai se constituir como uma intencionalidade que pode servir a interesses distintos, de um lado um saber mecânico, sem crítica e leitura consciente do mundo, próximo de uma política neoliberal que atende os interesses de uma classe dominante; de outro, uma educação crítica que promove a inserção dos

sujeitos na construção de seu mundo, que constitui o educador progressista. Dessa forma, Freire assume a sua opção em defesa dos oprimidos, daqueles que vivem na periferia do mundo, buscando, não somente, uma mudança na educação, mas também uma mudança na sociedade.

O determinismo do ser humano no mundo que tira a possibilidade de pensar/fazer a sua história diferente é política da minoria dominante que, pensando o mundo com uma lógica neoliberal, procura rejeitar qualquer forma de emancipação social dos menos favorecidos, os “excluídos da terra”. É negada a escrita da história do mundo, a participação do homem na construção do mundo, da sua própria construção, da possibilidade de ser mais no mundo (sua vocação), a possibilidade de construir a sua própria humanidade, causando uma desumanização (FREIRE, 2001).

Essa relação do homem no mundo e a possibilidade de assumir-se no mundo de forma consciente é diferente da presença de um animal, que segundo as palavras de Freire está no *suporte*. No reconhecimento de sua condição de inacabamento, só possível aos homens e mulheres, o homem cria e recria o mundo, os animais, embora também na situação de inacabamento, só vivem na relação de sobrevivência. Nas palavras de Freire (1998):

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou os homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam em seu mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado e adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo; dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. [...] A vida no suporte não implica linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência.[...] na proporção que o corpo humano vira consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos (p. 56-57)

Sendo assim, o papel da educação vem ao encontro da humanização, que busca o entendimento do papel do homem histórico, fazedor de seu futuro,

problematizador da realidade: “É assim que se impõe o reexame do papel da educação, que não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2001, p. 14). A educação não é a única forma de elevar o nível de consciência do homem, mas tem obrigação de fazê-lo em um nível crítico, e essa busca de consciência não acontece de forma natural e sim a partir de uma reflexão profunda:

[...] se a promoção do que chamava “consciência semi-intransitiva” para a “transitivo-ingênuo” se dava de forma automática, por força das transformações infraestruturais, a passagem mais importante, a da “transitividade ingênuo” para a crítica, estava associada a um sério trabalho de educação, voltado para este fim (FREIRE, 2000, p. 102).

O homem, que pode ocupar a posição de homem-objeto, sendo condicionado pela história já escrita e nela ir se adaptando, sendo domesticado para alienação, pode se constituir como homem-sujeito, vocação ontológica do homem, fazendo e refazendo constantemente a sua história e do mundo, num processo contínuo de reflexão sobre o tempo e espaço em que vive (FREIRE, 1996).

### **2.2.2 Pensamento pedagógico**

A pedagogia proposta por Freire ao longo de sua obra, como uma ação política, proporciona entendimentos importantes para o educador progressista e na sua relação com os educandos no processo de construção do conhecimento e na aproximação do olhar sobre a construção da pessoa como cidadã participante do mundo no qual vive. Se em toda ação há um interesse, uma finalidade, a política é uma condição da existência dos homens, então a educação é política. A educação, no entanto, é colocada por Paulo Freire como essencialmente política, portanto ela não é neutra, uma troca de conteúdos ou conhecimentos indiferentes. Indo ao encontro de Freire, Giroux (1997) situa os professores como intelectuais transformadores, dado o seu viés político inerente a ação pedagógica. Argumenta que a ação político-pedagógica, ao se utilizar de um diálogo crítico, que promove uma participação ativa dos estudantes, favorece um mundo qualitativamente melhor para todos.

A nomenclatura utilizada por Freire, Educador-educando ao invés de professor/aluno, já define sentido nos papéis exercidos no decorrer do processo educativo no qual o nome professor parece estar desgastado na relação de ensinar, na qual historicamente prevalece uma situação de proprietário de um conhecimento que vai ser passado para os alunos a partir de uma relação hierárquica bem definida e que culmina com uma educação bancária. A educação bancária é alvo de crítica por Freire (1987) por se tratar de uma ação acrítica de estabelecer a relação de ensino não passando de uma narração de conteúdos que possivelmente não apresentem significados para o educando. O termo “educação bancária” foi cunhado por Freire para estabelecer uma relação direta com o que acontece numa situação de depósito num banco em que o depositário leva algo que quer simplesmente ser guardado num local sem relações pessoais, sem integração, somente uma relação de objetos. Segundo Freire (1987, p. 58):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão política dessa forma de conduzir o processo o educando é castrado de suas possibilidades como sujeito do mundo e de produção histórica do mundo. A falta de relações do seu mundo prático com a teoria (práxis educadora) impossibilita o sujeito de ser mais, promovendo a manutenção da ignorância como determinada para sempre. A condição de sujeitos do mundo é negada e a condição de “oprimidos”, “marginalizados” se estabelece. Nessa práxis, nessa ação, condição necessária a uma educação crítica, que o mundo toma sentido.

Sobre essa forma de conduzir o processo educacional e indo ao encontro de Freire, Rios (2008, p. 75) diz que “a aula não é algo que se dá, mas algo que se *faz*,

ou melhor, que professores e alunos fazem juntos”, nega assim a condição bancária de doar o conhecimento alicerçado na ideia de que o educador é o que sabe e o educando aquele que não sabe, que nunca sabe. A autora nos coloca que na diferença e na reciprocidade de papéis que a aula vai tomando forma, nesse momento dialógico o professor tem papéis e o aluno tem papéis que necessariamente não promovem uma relação verticalizada no ensino e sim de trocas. O diálogo das diferenças que busca a compreensão do outro nas relações.

Em contraposição à visão bancária de ensino, Freire oferece algumas possibilidades de superação desta, visando à utilização de um processo educacional que verdadeiramente contribua no processo de humanização do homem, justificando, inclusive, a necessidade da aproximação do educador educando num processo de relação mútua na construção coletiva. Sendo assim, Freire (1987) define a prática dialógica<sup>6</sup> como símbolo dessa construção que dá vez e voz aos educandos, aproximando todos os envolvidos no momento pedagógico num ambiente participativo.

Fernandes (2008), indo ao encontro de Freire, nos possibilita pensar de maneira alegórica, a partir de sua sensibilidade, em uma metáfora do ensino com a produção da teia por uma aranha. Coloca a autora que o trabalho complexo da aranha na execução da teia envolve uma complexidade e uma riqueza semelhante a da educação. Segundo a autora sobre as relações presentes na educação define as teias assim:

Essas teias de relações como as relações interativas do intelecto e do afeto, tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, professores e estudantes, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos – quanto na dimensão objetiva – da cultura (FERNANDES, 2008, p. 146).

A felicidade dessa comparação nos faz visualizar a relação dialógica no momento da prática educativa em que o professor tem o seu papel de coordenação, mas o respeito ao saber do aluno e a possibilidade de crescimento coletivo.

---

<sup>6</sup> Remetemo-nos aqui ao círculo de cultura (FREIRE, 1996), estratégia que promove a partir do diálogo a alfabetização crítica a partir da trajetória do educando. É proposto por Freire num momento em que está muito vinculado a educação popular e entende (nesse momento) que na escola não há a mesma possibilidade. Mais adiante, quando Paulo Freire participa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, busca aproximações do ensino oficial com as características por ele defendidas numa educação progressista.

## 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA

A educação física, assim como as diversas manifestações sociais, não está desvinculada do contexto sócio-histórico em que se encontra. Bracht (1995) propõe refletirmos sobre o que a educação física vem sendo enquanto construção sócio-histórica. A educação física não se constitui por ser uma entidade metafísica que estaria em algum recanto hibernado esperando a sua descoberta. Podemos, portanto, conferir identidades à educação física a partir das construções que lhe são produzidas. Darido (2008) reconhece as modificações das propostas educacionais direcionadas à área da educação física, observando que no momento atual vivemos fortes influências das tendências que dominaram no último século as práticas de educação física na escola.

Nesse sentido, buscamos subsídios para pontuar algumas características que marcaram a educação física, e por que não dizer que continuam marcando, sem, necessariamente, traçar uma linha de percurso histórico da educação física na escola. Entendemos isso como importante, pois a educação física é uma disciplina no contexto escolar que lança um olhar para as práticas corporais de diferentes óticas conforme a perspectiva ou tendência em que se apoia, tanto com o corpo em movimento, explicitado nessas práticas, quanto ao controle do corpo estabelecido na escola.

Historicamente verificamos que as disciplinas em geral são um recorte fragmentado de conhecimento que acaba por descontextualizar o processo de ensino e ao mesmo tempo isolar as disciplinas escolares de uma consciência política. Não estaria correto dizer que essa seria apolítica, pois corroboramos com o pensamento de Paulo Freire quando nos diz que todo ensino é político e indica uma direção. Ora, essa fragmentação do ensino auxilia na formação de um tipo de cidadão para o mundo. Vamos ao encontro de Gonçalves (2004, p. 13) entendendo que “as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais”. Cabe salientar que a educação física não é a única disciplina que mantém relações com o corpo; concordamos com Milstein e Mendes (2010, p. 25) quando dizem que:

Diferentemente daqueles que argumentam que as práticas escolares manifestam a ausência e o desconhecimento do corpo, sustentamos que o trabalho pedagógico com alunos implica **sempre** um trabalho com e no corpo – mais ou menos explícito – e que esse trabalho é a base e a condição das demais aprendizagens.

A educação física na escola é identificada como povoada por três instituições que ora se alternam, ora se confundem na materialização das práticas dos professores: a militar, a médica biológica e a esportiva.

Ghiraldelli Jr. (1992)<sup>7</sup> numa das primeiras análises críticas históricas da educação física nos proporciona uma visão geral da identidade da educação física em épocas distintas, situando-a no âmbito da escola. Nessa análise, buscamos as duas primeiras tendências denominadas pelo autor, respectivamente, de Higienista e Militarista como as precursoras das práticas corporais realizadas pela educação física na escola que são bastante representativas por deixarem marcas profundas na identidade desta disciplina. Entendemos que essas práticas são legitimadas pela situação histórica e social da época em que estavam inscritas.

As características identificadas nessas tendências como eugenia e corpos fortes estão alinhadas com um pensamento político de formação de um povo. Ghiraldelli Jr. (1992) cita a formação de turmas paralelas que não eram adequadas fisicamente o suficiente para participarem da aula dos “mais capazes”, caracterizando a educação física como uma prática corporal vinculada a uma construção de um corpo capaz fisicamente. No nosso entendimento, o nome educação física representava a disciplina com muita propriedade: educar o físico, e de alguns privilegiados.

Darido (2008) também reforça a proposta de uma atividade unicamente física na época que circulava entre educação física militar e higienista (anos 20 e 30), lembrando que não havia distinção significativa entre a educação física e a instrução realizada nos quartéis. No entanto, a educação física na década de 40 sofre a

---

<sup>7</sup>Ghiraldelli Jr. realizou junto com um grupo de colaboradores na UNESP-Rio Claro análise de periódicos da educação física dos anos 30 até os anos 40 e livros dos anos 10 e 20 na intenção de construir um quadro classificatório das correntes e tendências da educação física brasileira historicamente constituída, superando o que ele chamou de transposição mecânica de quadros classificatórios sobre as correntes pedagógicas para a área específica da educação física. A partir da análise o autor identificou cinco tendências ou correntes denominadas: Higienista (até 1930), Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964), Competitivista (pós-64), e uma educação física popular. Esta classificação não estuda os métodos adotados em épocas e sim suas representações em tendências.



influência da Escola Nova, passando a ter um significado de educação integral, sendo o movimento do corpo visto como de extrema relevância na educação (Ib id, 2008).

As práticas esportivas, como outra instituição que invade as aulas de educação física, ganha força no ambiente escolar durante o período pós-64, momento em que se inaugura a ditadura. É propagada a prática esportiva, em especial as competições para desviar os jovens das discussões políticas (GHIRALDELLI JR., 1992). Segundo Oliveira (2004, p. 13), o esporte também carregava uma representação que ainda mantinha algumas características do modelo militar, e os valores da modernidade e do processo de industrialização. O esporte “carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores”, reafirmando um mundo direcionado à concorrência, à liberdade, à vitória e à consagração.

A saúde, uma das preocupações históricas hegemônicas da educação física, é um tema de debate relativamente importante. Guedes (1999), se posicionando a partir de uma perspectiva no âmbito da saúde, percebe os modelos da época do militarismo e higienista como superados, pois não educavam para saúde, mas promoviam atividades físicas privilegiando os mais fortes e “marginalizando aqueles jovens menos capazes fisicamente”. O autor ainda verifica a importância fundamental na educação da saúde através da educação física, mas pontua que devem ser dados subsídios para uma autonomia para a vida escolar e pós-escolar a partir de uma fundamentação teórica que promova a manutenção das condições de saúde individual. Entendemos, no entanto, que a preocupação da educação física com a saúde pode ser compartilhada com as demais disciplinas do currículo, pois é uma ótima oportunidade de um projeto ou de inserções interdisciplinares, porém não se situando como uma responsabilidade disciplinar individual. Outro ponto a ser observado é o do pensamento neoliberal vigente nesses pressupostos sobre a saúde individual que segundo Meyer (2003, p. 37),

[...] o indivíduo pode e deve aperfeiçoar cada vez mais sua forma de viver, seu corpo ou sua saúde implica, também, em colocar, na esfera da pessoa, a responsabilidade pela alocação dos meios e recursos necessários para a consecução desse “projeto” de vida e saúde.

Sendo assim, são desconsideradas as responsabilidades sociais coletivas e a ausência de benefícios tecnológicos (oriundos de uma sociedade industrial) para todos em um mundo paradoxalmente bom e ruim, benefícios que ao mesmo tempo em que auxiliam trazem ameaças de destruição (GONÇALVES, 2004, p. 25), e que produzem uma melhoria de qualidade de vida “apenas para uma pequena parte da humanidade”.

O momento atual da educação física é pautado por mudanças na sua história bastante significativa em relação aos entendimentos do que ela pode contribuir para a escola ocupando uma função pedagógica.

Podemos citar as diversas correntes pedagógicas que pautam os PCNs (BRASIL, 1998) que participam de várias construções e entendimentos. Os PCNs se constituem como um documento importante no direcionamento das discussões teóricas da educação física escolar. Procura não desprezar nenhuma corrente pedagógica estabelecida na educação física ao mesmo tempo em que não assume uma posição definitiva, possibilitando aos professores uma escolha individual. Günther (2006, p. 74) suspeita que as discussões produzidas por este documento não repercutiram no interior das escolas ou nos professores de educação física, embora a criação dos PCNs tenha gerado “intensos debates no interior da educação física”.

Podemos compreender os PCNs (BRASIL, 1998) como um documento orientador e não normativo das ações previstas na educação física escolar, utilizando diversos autores que representam o debate histórico centrado nas práticas corporais veiculadas nas aulas de educação física. Uma das referências importantes no documento é tratar a educação física como cultura corporal do movimento, e propor o diálogo interno das aulas com as possibilidades de movimento produzidas na sociedade, partindo da compreensão que o processo de construção é dinâmico e que as transformações ocorrem ao longo do tempo, e, por consequência, continuarão a se realizar.

Entende-se a educação física como uma área da cultura corporal do movimento e a educação física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico

da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (PCNs, 1998, p. 29).

A educação física como disciplina integrante do currículo escolar necessita atender às exigências de uma pedagogia que implica auxiliar no processo de humanização<sup>8</sup> do homem, provocando a consciência crítica. Na produção cultural, característica humana, e a sua reprodução e/ou transformação consciente, fazer parte do exercício de vida do homem, bem como dar significados às práticas. Cortella (2009) lembra que a transmissão cultural não é por hereditariedade e genética, necessitando ser recriada e superada.

O patrimônio cultural do movimento é apresentado como possibilidade nos PCNs (BRASIL, 1998), para as aulas de educação física escolar, em blocos de conteúdos representativos: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Os conteúdos, no entanto, não “operam” por si mesmos, desvinculados de significados sociais; como lembra Freire (1998), necessitam ser significados a partir da realidade dos alunos, papel do professor na condução deste processo. A utilização de conteúdos diversos representa a possibilidade de uma relação dialética como o conhecimento destes, não a aceitação simplista, bem como a rejeição automática. Quem observa uma aula de educação física escolar pode até pensar de maneira simplista que está acontecendo somente uma prática, que os alunos estão somente praticando algum jogo. No entanto, a prática corporal é pano de fundo para pensar o mundo. A ação crítica consciente possibilita pensar nos conteúdos tomando as próprias direções sobre a conveniência, aceitação ou até mesmo a negação de certas práticas que podem ser consideradas arcaicas. Cito o termo arcaico, pois, concordamos com Cortella (2009) que diferencia o tradicional, utilizado muitas vezes como sinônimo de práticas ultrapassadas, sem sentido para o momento atual, em contraposição com o arcaico, ultrapassado, desnecessário. Contrapõe o autor que o novo necessariamente não é bom e que o tradicional necessariamente não é ruim.

Vemos muitas possibilidades presentes na intenção de promover uma educação física significativa para a formação dos alunos, porém, nessa proposição teórica considerada importante, a predominância do esporte como elemento central

---

<sup>8</sup> No sentido apontado por Freire (1998), no qual que constrói o seu fazer, não se limita à reprodução ao simples consumo de uma cultura já existente.

das práticas é alvo de debates em fóruns específicos. Nesse sentido, é oportuno resgatarmos o conteúdo esportivo como elemento de discussão.

Ter as práticas corporais como foco de atenção no ambiente escolar se caracteriza por uma importância ímpar pela inserção que essas práticas têm socialmente. Não podemos esquecer a beleza que pode ser produzida pelos professores que conduzem essas práticas a partir das diversas possibilidades que podem ser apresentadas. O domínio dessas práticas corporais, realizadas na educação física escolar, pode fazer parte de uma educação humanizadora e como possibilidade de cidadania, porém de forma consciente e dialógica. Ilustro então com a fala de Dowbor (2007, p. 36) que nos diz que “aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo”.

## 2.4 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

A ação pedagógica dos professores nas escolas compreende um sistemático processo de formação que possa auxiliar constantemente na qualidade da mesma. Na nossa visão, a formação tem contornos de nunca ser definitiva, nunca estar acabada. Segundo Freire (2001, p. 18), o ser humano como ser político e histórico que é necessita de uma educação como prática permanente:

Ressaltamos inicialmente a sua condição (do ser humano) de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto ser o ser humano enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. [...] A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.” A educação e a formação permanente se fundam aí.

Na esteira de Freire e comprometidos com a formação dos professores de educação física, Günther e Molina Neto (2000) e Cruz e Ferreira (2005) compreendem que o processo de formação de professores não acaba no fim da

graduação, se estendendo por toda a vida profissional dos professores como uma formação permanente.

Günther e Molina Neto (2000) ainda pontuam que este processo começa antes do início da graduação, fato que merece destaque porque podemos compreender que a escolha inicial por uma formação profissional é definido pelo interesse pessoal por uma carreira, no caso do presente estudo a docência em educação física, porém repleta de entendimentos anteriores a respeito da formação escolhida – supostamente positivos – ou até algum envolvimento com a educação física, que mobilizaram, inclusive, esta escolha e que vão compor a trajetória desta formação.

Pereira (2004), Bossle (2003) já relataram o envolvimento dos professores de educação física, colaboradores em seus estudos, a respeito da influência das suas atividades progressas com educação física escolar ou atividades físicas na escolha da educação física como curso de graduação a ser realizado. Relatam também como os modelos vividos influenciaram na prática docente posterior a graduação. Ao encontro dessas práticas, influenciadas pelas vidas pessoais dos professores, buscamos em Morin (2002) quando nos remete ao conceito de “*imprinting* cultural” caracterizado como marcas que vão sendo realizadas desde o nascimento, prosseguindo em toda a vida, acompanhando também a vida profissional, mesmo após a formação inicial. A respeito dessas marcas, encontramos uma analogia em Tardif (2002), pois lembra que todos professores possuem experiências escolares prévias ao ato de ensinar como a situação de alunos e vivências escolares em torno de 16 anos. Nesse período, Tardif entende que adquirimos crenças, representações e **certezas**<sup>9</sup> a respeito do ofício de professor.

Embora não definitiva, a formação inicial constitui um momento importante na compreensão do papel dos futuros professores nas suas ações pedagógicas. No âmbito da educação física, podemos verificar que algumas reformas nos modelos curriculares já são realizadas há algum tempo. Essas transformações servem para preencher lacunas que muitas vezes são deixadas nos currículos, bem como atender as necessidades das transformações sociais. Uma dessas lacunas históricas era a falta de visão pedagógica em detrimento de uma visão biológica,

---

<sup>9</sup> Grifo do autor.

fisiológica, biomecânica, influências históricas das ciências positivas e da caserna. Nas palavras de Fensterseifer (1999, p. 7):

No caso da educação física, percebe-se sem muito esforço a influência herdada das ciências ditas positivas, o que evidencia-se no grande número de trabalhos de pesquisa que buscam respaldar sua cientificidade na biologia, fisiologia, biomecânica e demais áreas afins.

Sobre a influência da área militar Ghiraldelli (1992) contextualiza a educação física historicamente, nos mostrando que o primeiro método de educação física, vigente até os anos 50, foi o método Francês (Regulamento nº 7), importado de uma escola militar da França. A educação física era regida então por parâmetros didáticos militaristas. Não é por acaso que encontramos a influência desses parâmetros ainda hoje nas aulas de educação física e, sobre o olhar do senso comum, a respeito das aulas de educação física de uma forma geral.

Ghiraldelli ainda nos faz compreender essas influências iniciais que *contaminaram* a educação física, pois aponta que a formação dos professores de educação física na década de 30 era realizada pela escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo, pelo Centro de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro, e a Escola de Educação Física do Exército, reforçando conforme Soares et al. (1992) o caráter exclusivamente prático das aulas de educação física. Entendemos assim a formação como um fator de incidência direta no modelo de prática a ser realizada pelos professores no momento da condução de suas aulas na escola.

Esse aspecto merece a crítica de Fensterseifer (1999, p. 12), avançando um pouco na história, a partir do Decreto nº 69.450/71, que determina a educação física na escola como “atividade”. Na sequência dessa definição, o autor comenta as consequências na formação dos professores:

Os profissionais de educação física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os, inclusive, como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de educação física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhe diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não

era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais (p. 10). [...] Compreendo que assim possamos romper com um tipo de formação inicial e continuada que tem se mantido no plano da simples instrumentalidade/operatividade, onde a relação com a teoria é acrítica, por isso, mecânica, mantendo os professores em uma situação de “menoridade”.

Recorremos também a Günther e Molina Neto (2000) quando, ao falar da formação permanente dos professores de educação física no município de Porto Alegre, fazem uma reflexão sobre a formação de professores em geral, apontando algumas características que prejudicam esta formação, como, por exemplo, a desvalorização do magistério e a perda de importância de uma formação mais pedagógica e acentuadamente mais técnica, fatores estes que causam uma “crise profunda”. Em relação à perspectiva técnica na formação de professores, Pérez Gómez (1998, p. 356) a define como o domínio e aplicação de “conhecimentos científicos produzidos por outros e transformado em regras de atuação”. Assim, os professores não são convidados a uma prática reflexiva, se limitando a soluções prontas e adaptáveis a diversas situações.

Partimos do entendimento que o processo de formação deve estar comprometido com o papel que os professores irão assumir na atuação profissional. O relatório da UNESCO (DELORS et al., 2000) já chama a atenção para o papel do professor enquanto agente de mudança, e que este papel, nunca foi tão evidente como hoje em dia.

Durante o processo contínuo de formação, os professores vão agregando saberes que são importantes e necessários para a configuração de sua ação docente. Gauthier (1998) entende que no período de formação inicial e permanente o professor deve possuir a compreensão da sua prática docente e da articulação dos vários saberes que possam também romper com influências herdadas.

Buscamos subsídios em Tardif (2002, p. 14) para compreender os saberes que orientam o ofício dos professores, os saberes que diariamente mobilizam os docentes nas suas salas de aula e escolas as diversas tarefas que devem ser concretamente realizadas. O mesmo autor já no início de seu livro introduz ao entendimento que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

O saber não pode ser naturalizado, ele tem uma natureza social, que evolui (ou retrocede) a partir das mudanças e necessidades sociais. Nessa ótica, Tardif (2002) nos convida a pensar na diversidade/pluralismo dos saberes da formação profissional docente que são construídos durante uma vida de formação. São eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os *saberes de formação profissional* estão relacionados à produção de conhecimentos pelas ciências da educação, destinados à formação erudita ou científica dos professores na intenção de apropriação às práticas destes professores. Está vinculada à formação inicial e contínua dos professores, ou seja, transmitidos por instituições de formação de professores.

Os *saberes disciplinares* também estão vinculados à formação inicial e continuada, se constituindo como aqueles relacionados a campos de conhecimentos específicos, fornecidos aos alunos em cursos específicos. Os *saberes curriculares*, por sua vez, estão relacionados a pensar a organização dos programas e formas de aplicação dos mesmos, também vinculados aos programas de formação. Por fim, temos os *saberes experienciais*, considerados por nós como únicos pelo fato de serem aqueles baseados nas experiências dos professores (e não em instituições de ensino, embora possam constituir as discussões elaboradas nestes ambientes), no trabalho diário, no cotidiano e no conhecimento de seu meio. Também chamados de experienciais ou práticos.

A classificação de Tardif (2002) a respeito dos saberes é por nós compreendida como uma forma didática de apresentação dos mesmos, pois numa dimensão prática um saber não acaba para incorporar o outro.

Nóvoa (1999) também lança o olhar sobre os diferentes saberes, identificando três grandes saberes na formação da profissão docente: Saber da pedagogia, saber das disciplinas e saber da experiência. No entanto, denuncia que o saber da experiência é depreciado em relação aos outros saberes, deslegitimando os



professores como produtores de saber causando a sua exclusão no processo de formação. Pimenta (1999) indo ao encontro de Nóvoa e Tardif entende os saberes dos professores como saberes da docência, e que estes são responsáveis na formação da identidade dos professores fornecendo a base, ou o que é necessário para ensinar. Segundo a autora se definem como: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Destacamos que a autora define os saberes da experiência como aqueles adquiridos tanto durante a prática docente, no trabalho pedagógico diário, quanto aqueles saberes construídos durante a própria trajetória de vida escolar dos futuros professores.

Percebemos, então, a importância da compreensão do conceito de formação como ação política e permanente, bem como a implicação da trajetória da vida pessoal e docente na construção do professor. Entendemos também que as contribuições dos saberes profissionais e docentes na constituição do fazer do professor são fundamentais.

Destacamos os saberes docentes nesta constituição que possibilita um olhar de dentro das práticas na produção das mesmas, merecendo esta última uma maior atenção pelo fato de esta ser um tanto depreciada, servindo como fator de exclusão dos professores da construção pedagógica.

#### **2.4.1 Formação de professores e EJA**

A formação inicial de professores se pauta pela característica de ser generalista, fato que promove uma carência de discussão em certas áreas de atuação. É certo que saberes pedagógicos contribuem consideravelmente na formação e especificidades já eleitas em currículos também, porém demandas sociais como a educação de adultos permanecem marginalizadas. Fazemos uma analogia ao pensamento de Ball (1994), quando aponta uma hierarquia das disciplinas na escola e uma relação de poder que privilegia algumas disciplinas em detrimento de outras. Assim como nas escolas, no âmbito da formação de professores podemos notar uma visão periférica a respeito da EJA na visualização de seus currículos.

É raro que na formação pedagógica inicial nos cursos de magistério, em nível médio, ou de pedagogia e licenciaturas, em nível superior,

sejam oferecidas oportunidades de estudos sobre a educação de jovens e adultos e suas especificidades (BRASIL, UNESCO, 2008, p. 102).

No caso específico da educação física, ao analisar o currículo de formação inicial de professores nos oito cursos da capital e região metropolitana no Rio Grande do Sul<sup>10</sup>, nenhum faz referência a EJA como foco de disciplina específica obrigatória. Existem disciplinas que apontam para o foco da diversidade na educação e de cunho didático-pedagógico que, no entanto, não garantem a discussão a respeito da educação física na educação de jovens e adultos. A formação para atuação na EJA acompanha a mesma lógica de exclusão que pertencem os alunos desta modalidade de ensino, como denuncia Baquero (2004, p. 2): “tanto o processo de formação do educador de jovens e adultos desenvolvido pela academia, quanto os processos formativos engendrados nas práticas institucionalizadas de educação de jovens e adultos têm se orientado por uma lógica de exclusão”.

A UNESCO (BRASIL, 2008) reconhece que a formação de alfabetizadores de jovens e adultos é um problema a ser enfrentado de várias maneiras, citando que muitos agentes educativos não possuem habilitação para docência, afetando o resultado dos programas oferecidos. Cita também a diversidade de denominações que acompanham as pessoas alfabetizadoras: educadores, educadores populares, monitores, instrutores, facilitadores, capacitadores, alfabetizadores, professores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros (BRASIL, UNESCO, 2008, p. 100).

A UNESCO (BRASIL, 2008, p. 101) também aponta que um dos enfrentamentos na formação docente para atuação com adultos é a diversidade de tendências “desde aquelas de caráter prescritivo e regulador da ação pedagógica até aquelas de caráter emancipatório”. Sobre a exigência de professores para EJA, Schwartz (2010, p. 13) entende que uma das tarefas do educador da EJA é despertar os alunos para reflexão devido a sua baixa autoestima e também mostrar que é possível aprender, criando para isso um ambiente favorável para essa aprendizagem. Também descreve, paradoxalmente, que o ambiente a ser acolhido

---

<sup>10</sup> Foram analisados os currículos dos cursos de licenciatura das escolas de educação física da UFRGS, IPA, PUCRS, SÃO JUDAS TADEU, ULBRA, LA SALLE, UNISINOS E FEEVALE em desenvolvimento no ano de 2011.

pelos professores é marcado pela diversidade – um desafio – tornando, por outro lado, um espaço muito rico para a docência: “um ambiente permeado de significados e de estímulos que conduzem e induzem o aluno e o educador ao prazer de aprender e de ensinar”.

Da mesma forma, Pereira e Fonseca (2001), a partir de um programa de formação inicial de educadores de jovens e adultos, identificaram a EJA como um campo diferenciado que possui “características, demandas e possibilidades próprias” e também que a EJA é um espaço próprio de atuação profissional, na qual características, como desafio e prazer são mais acentuadas pelo perfil dos alunos. Uma das características desse perfil, relatada por Barcelos (2010), é a grande diferença de idade de alunos nas mesmas turmas que reflete inicialmente como um aspecto bastante negativo para os professores, se transformando, posteriormente, em algo benéfico para aprendizagem quando utilizada a experiência de vida de alguns como fator de estímulo.

As diversas visões apontadas nos fazem refletir sobre o papel da formação na compreensão do ambiente pedagógico na EJA e nas suas possibilidades. Nos parece que os professores que iniciam o seu trabalho com adultos têm esta prática como primeira experiência nesta modalidade de ensino, trazendo consigo as impressões e certezas da escola tradicionalmente constituída, provavelmente traçando um comparativo com suas situações docentes anteriores.

O relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA/RIO, 1999) reconhece que a formação de educadores de jovens e adultos está sendo assumida progressivamente por instituições, como universidades, instituições privadas com tradição na área, ONGs, e por secretarias municipais e estaduais que estão preocupados em preencher a lacuna com formação continuada de seus professores. Porém, declaram serem estas ações incipientes devido à demanda crescente na área. Um dos problemas enfrentados é “a ausência de preocupação com a profissionalização da área” (p. 159). Apreciamos em Romão (2007) a necessária dimensão política na formação de educadores de adultos, influência direta de Paulo Freire, promovendo um comprometimento com sua ação docente.

A formação dos professores para atuação na EJA pode ter uma maior atenção devido às demandas que se apresentam e continuam a constituir esta

modalidade de ensino. Os adultos necessitam e merecem uma política de formação de seus educadores que atenda as necessidades sociais a que estão submetidos, possibilitando uma educação de qualidade tão almejada. A formação para atuação com adultos deve ser discutida na sua especificidade possibilitando a compreensão dos professores dessa diversidade assim como a formação em qualquer nível de ensino.

### 3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A escolha da metodologia adequada é fundamental para a obtenção de informações que promovam não só o entendimento, mas uma aproximação dos professores da pesquisa. Dessa forma proponho, assim como Abrahão (2008), uma pesquisa dialógica em que os sujeitos da prática sejam pesquisadores junto com o pesquisador acadêmico. A busca dialógica está apoiada em Freire (1987) quando nos propõe a interação entre as pessoas e o diálogo para a conscientização coletiva, o que implica a união e colaboração mútua, no sentido de reelaborar o mundo e reconstruí-lo.

Buscamos inspiração em Freire (1998, p. 32), quando se refere à necessidade do professor em ser pesquisador nos dizendo que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] pesquisar para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Investigar com os professores de educação física na escola sugere investigar um fenômeno buscando, de forma qualitativa, a transformação dos sujeitos estudados, quanto ao objeto de pesquisa e do pesquisador, enquanto indagador e conhecedor da realidade. A escolha pela pesquisa qualitativa vai ao encontro da definição de Minayo (2001), quando nos diz que esta se preocupa com níveis de realidade que não podem ser quantificados, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Sendo assim, a opção metodológica que dá sentido à proposta apresentada é o Grupo de Discussão, a qual tem uma afinidade com os círculos de cultura (FREIRE, 1987) buscando o encontro com os outros e nos outros, companheiros de seu mundo comum, desejando-se o “diálogo que critica e promove os participantes do círculo” e “aprende-se em reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1987, p. 6), no presente caso feito com professores de educação física.

Além do grupo de discussão, foram realizadas entrevistas com professores de educação física que exercem a supervisão pedagógica e com a coordenadora da

EJA no município de São Leopoldo, bem como observações de campo que foram coadjuvantes na trajetória de pesquisa.

### 3.1 GRUPO DE DISCUSSÃO

Conforme Ortega (2005) e Callejo (2001) o grupo de discussão se constitui como uma técnica importante de coleta de informações que tem origem no campo da investigação social. Situando sua utilização historicamente, os autores referem à utilização do grupo de discussão a partir da segunda década do século XX em estudos no campo da motivação e da psicoterapia, sob formas diversas de utilização. Na esfera motivacional, Meinerz (2011) destaca o seu emprego em pesquisas de mercado, para a análise de utilização ou não de certos produtos pelos sujeitos. No entanto, Weller (2006) destaca que a partir da década de 1980 sua utilização como método de pesquisa passa a ser utilizada em estudos sobre juventude.

O grupo de discussão é definido por Callejo (2001) como uma reunião de pessoas que não se conhecem antes das reuniões que falam de uma temática a partir do direcionamento de outra pessoa, a mediadora.

Na relação com estudos em educação, o grupo de discussão se apresenta como uma fértil possibilidade no momento em que promove uma interação significativa entre os integrantes do grupo, diferente do grupo focal, que propõe uma situação semelhante a uma entrevista grupal, havendo mais interação entre os entrevistados e o moderador do que os participantes entre si (CALLEJO, 2001).

Aproximando o Grupo de discussão do conhecimento científico, Meinerz (2011, p. 487) relata:

É com essa perspectiva de uma ciência viável, política e eticamente comprometida, que desenvolvo o registro e a análise da experimentação teórico-metodológica do grupo de discussão. Sigo o pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida e as ciências sociais objetivam compreender as relações dos sujeitos que compõem esses fenômenos.

A autora utilizou o grupo de discussão como método de pesquisa na sua tese de doutoramento, destacando a sua viabilidade no campo da educação, pois auxilia na “compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações

sociais presentes na educação escolar” (Ib id., p. 502), proporcionando assim escuta aos diversos sujeitos que atuam no âmbito da educação.

Callejo (2001, p. 21) apresenta um princípio importante a ser observado no grupo de discussão: “o grupo de discussão não é um grupo de discussão”. O autor propõe definir que num primeiro momento o grupo não é grupo, ele vai se constituindo com o tempo, com a prática de investigação, com a definição de um horizonte no momento que os participantes passam e se referirem como “nós” internamente.

### 3.2 OS SUJEITOS INTEGRANTES DO GRUPO

A opção pelo município de São Leopoldo se justifica pelo fato deste município contar com uma política estruturada em relação ao atendimento de jovens e adultos e possuir educação física como disciplina obrigatória no currículo lecionada por professores de educação física. Estudar em profundidade uma realidade que se compromete com o nosso objeto de estudo possibilitou uma contribuição significativa tanto para a área da educação física quanto para a Educação de Jovens e Adultos.

A cidade de São Leopoldo conta com uma população de 214.210 habitantes (CENSO IBGE, 2010). O município possui 36 escolas de ensino fundamental e 9 escolas de educação infantil, sendo que a Educação de Jovens e Adultos é atualmente atendida em 15 escolas do município. No apêndice M apresentamos os números das escolas desde 1996, ano em que se iniciam projetos de alfabetização que posteriormente passam a integrar a EJA de forma mais sólida.

A proposta de Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo<sup>11</sup> foi materializada em um documento no ano de 2011, caracterizando-se como um referencial para a educação do município. A EJA é contemplada como vemos: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – organizada em anos iniciais (etapas I e II) e finais (etapas III, IV e V), com acesso a partir dos 15 anos”. (SMED SÃO LEOPOLDO, 2011, p. 7). A proposta dispõe de eixos temáticos que visam balizar o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar:

- Diversidade, espaço e tempo;

---

<sup>11</sup> Documento gentilmente cedido na sua primeira versão pela coordenação da EJA de São Leopoldo.

- Linguagens e expressões;
- Saúde coletiva e corporeidade;
- Linguagem lógica matemática e Tecnologias educacionais;
- Alfabetização e letramento.

A construção dos eixos, descrito nas Diretrizes Curriculares, visa romper com a fragmentação do ensino, ampliando a concepção de Educação (SMED SÃO LEOPOLDO, 2011). A proposta então é constituída por componentes curriculares e por eixos temáticos. São descritos para cada etapa objetivos específicos relacionados aos conhecimentos que as etapas devem contemplar (ANEXO 1). Seleccionamos alguns que buscam aproximação com o que julgamos ser a especificidade do componente curricular educação física:

- Compreender e relacionar diferentes tempos e espaços a partir da linguagem corporal;
- Compreender a relação entre corpo, práticas regulares de atividade físicas e alimentação balanceada na prevenção e promoção de saúde, potencializando atitudes e hábitos de vida saudáveis como foco na valorização da vida;
- Problematizar e compreender as inter-relações entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes de diferentes linguagens (corporal);

Outros objetivos também podem ser objetos de interlocução com o componente curricular educação física, que estão definidos nas Diretrizes Curriculares do município, dependendo, para tanto, da intensidade de trocas que poderão ser alcançadas no âmbito dos coletivos docentes.

A escolha dos sujeitos do estudo se constituiu num passo muito importante na pesquisa para levar a cabo os objetivos propostos. Foram eleitos para compor os sujeitos colaboradores da pesquisa: a coordenadora da EJA do município de São Leopoldo, os professores de educação física da EJA e professores de educação física que atuam como Supervisores da EJA nas escolas da rede municipal de ensino do município de São Leopoldo/RS.

A pesquisa iria ser realizada em quatro escolas com os respectivos professores das mesmas. Porém, com a viabilidade de utilizar o grupo de discussão como método de pesquisa com o qual pudemos ampliar para todos os professores, entendemos que a discussão seria mais rica. Portanto, o critério para escolha dos



professores que iriam compor o grupo de discussão foi selecionar todos os professores de educação física que estavam atuando pelo menos há um ano na Educação de Jovens e Adultos ou já terem atuado na EJA em algum momento de sua profissão docente e retornaram, pelo fato de terem uma experiência significativa.

No ano de 2011 lecionaram 12 professores de educação física na EJA da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. No ano de 2012 o número reduziu para 11 professores; 1 professor de ciências assumiu a disciplina de educação física em uma escola e 4 professores de educação física assumiram em duas escolas. Essa diminuição não representa somente a saída de um professor e sim uma alternância: 4 professores saíram e 3 professores de educação física assumiram a EJA (1 iniciante na EJA e 1 que já havia lecionado na EJA em anos anteriores).

Lembrando que a educação física somente é realizada oficialmente na III etapa, IV etapa e V etapa, que representam a equivalência aos anos finais do ensino fundamental. Nas etapas I e II, que representam a alfabetização e a pós-alfabetização, não há educação física oficialmente no currículo, pois, semelhante ao ensino fundamental – anos iniciais –, o ensino é realizado por uma única professora, a professora de currículo.

Após ter enviado a carta-convite recebemos o aceite de sete professores para colaborar com o estudo. Esse número de integrantes corrobora com a orientação realizada pelos autores para um grupo de discussão adequado (MEINERZ, 2005; CALLEJO, 2001; ORTEGA, 2005). Meinerz define que um número adequado está entre 7 e 10 membros; Callejo, por sua vez, define que o número esperado esteja entre 6 e 10 membros; e Ortega coloca que geralmente são utilizados entre 5 e 10 participantes.

Outra característica apresentada pelos autores citados para a composição do grupo é o desconhecimento entre os membros.

Confirmamos o desconhecimento entre os colaboradores deste estudo, logo no primeiro encontro. Segundo fala do professor Eduardo, os professores nunca se encontram, e a reunião da presente pesquisa

É uma chance única que a gente tá tendo de poder se encontrar, porque a gente não tem momento nenhum de encontro. A gente não se encontra nunca. Os professores daqui só se encontram naquele evento [...] esporadicamente a gente se encontra em um evento [...].(Eduardo)

A professora Regina ainda complementa que nesses eventos os professores somente se cumprimentam de longe, pois os eventos, normalmente campeonatos ou torneios, não possibilitam tempo para aproximação entre os professores.

### 3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Bogdan e Biklen (1994) nos apontam que o primeiro problema que acontece no trabalho de campo é a autorização para realizar o estudo planejado, ou seja, conseguir um consentimento dos envolvidos na pesquisa para a realização da mesma sem resistências.

Pereira (2004) comenta que, durante o processo de apresentação com uma professora que estava eleita para ser colaboradora do seu estudo de mestrado, houve uma certa dureza durante o primeiro contato com o investigador quando disse que na academia os pesquisadores desenvolviam as “suas teorias” descontextualizadas que não representam o que acontece no âmbito interno da instituição escolar. Esse tipo de contato inicial pode não acontecer, mas deve ser previsto, pois, conforme Taylor e Bogdan (1987, p. 51), “diferentes pessoas provavelmente apresentarão diferentes graus de receptividade ante o investigador”. Também citam que ainda que o trabalho de pesquisa seja autorizado pelas instituições, algumas pessoas que podem ser foco da pesquisa podem negar a presença do investigador.

A primeira aproximação com o campo de estudo foi através de um colega de profissão que trabalha junto à secretaria municipal de educação do município de São Leopoldo, fato que proporcionou um acesso mais tranquilo. Bogdan e Biklen (1994) citam que uma entrada discreta é bastante oportuna: “há quem utilize amigos dentro do sistema para entrar pela ‘porta do cavalo’” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 118).

O primeiro contato foi informal, no sentido de realizar a minha apresentação pessoal e explicar detalhadamente o objetivo da realização do estudo. Para tanto, neste primeiro encontro não levei carta de apresentação. A pessoa com a qual foi realizada esta primeira aproximação, foi a coordenadora da EJA em São Leopoldo. Como pudemos ver a Secretaria Municipal conta com uma coordenação específica para a Educação de Jovens e Adultos. A recepção foi muito boa, pois a Coordenadora da EJA já fez doutorado e entende muito bem as necessidades de

um pesquisador quanto ao apoio em relação ao trabalho de campo. Nesse primeiro encontro, já com anotações no diário de campo, pude compreender de maneira geral a organização da educação de adultos no município, número de escolas, tempo de EJA no município e a inserção da educação física na EJA. Destaco a empolgação da coordenadora ao me relatar as informações, fato que me deixou motivado pelo fato de ter a certeza de uma colaboração em todos os momentos da pesquisa.

Realizado o primeiro encaminhamento, providenciei junto ao programa de Pós-Graduação da PUCRS, a devida carta de apresentação, encaminhando esta na terceira visita à Secretaria de Educação de São Leopoldo, dirigida à direção pedagógica do município. A carta foi devidamente protocolada e devolvida para registro (Apêndice B). A seguir providenciamos uma carta resposta para oficializar o aceite institucional (Apêndice C).

A partir do encaminhamento descrito pudemos enviar através da Coordenadora da EJA a carta-convite para os professores nas escolas (Apêndice A).

### 3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Constituíram-se como instrumentos de pesquisa para a obtenção das informações: a entrevista em grupo representada pelo grupo de discussão, entrevistas individuais com os professores de educação física supervisores das escolas e a coordenadora da EJA do município de São Leopoldo, observação participante como procedimento complementar, diário de campo, e análise de documentos descritos a seguir.

#### **3.4.1 Observação participante**

A observação caracteriza uma aproximação muito grande com o local a ser pesquisado promovendo uma interação significativa entre o pesquisador e os colaboradores do estudo na busca pelas informações e suas significações. Essa aproximação possibilitou, mesmo como instrumento complementar, uma convivência que permite o pesquisador olhar “de dentro” as situações vivenciadas, chegando mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26). Constituiu-

-se como um dos caminhos para desvendar o que Goldenberg (2005) cita como conhecimento “parcial e limitado” do pesquisador.

O planejamento das observações respeita o objeto de estudo, sendo determinado com antecedência “o que observar”, seguindo orientações de Lüdke e André (1986, p. 25):

A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

As observações foram úteis, pois permitiram delimitar algumas pautas, mas, conforme Negrine (1999, p. 70), “não se fechar a outras ocorrências que possam surgir no decorrer do processo”.

As observações foram realizadas de agosto a dezembro de 2011 e de agosto a novembro de 2012. O primeiro agrupamento de observações foi útil para podermos compor as pautas que foram utilizadas nas reuniões de grupo, o segundo agrupamento foi importante para dar continuidade à ação compreensiva. Respeitamos a decisão de um dos professores que explicitou desde o início que não sentiria à vontade em ser observado.

Dando suporte às observações na intenção de não perder informações importantes que ocorram durante o trabalho de campo utilizamos um diário de campo descrito a seguir.

### **3.4.2 Diário de campo – anotações de campo**

O diário de campo é o material no qual o pesquisador faz as anotações sistematicamente. Segundo Triviños (1995), existem dois tipos de anotações de campo: de natureza descritiva e as de natureza reflexiva. A primeira se refere àquelas descrições mais fiéis dos comportamentos, ações, descrição de atividades específicas e diálogos que acontecem durante a investigação. A segunda se refere às reflexões que surgem a partir dos diálogos, atitudes ou comportamentos extraídos do campo de estudo. Para as anotações reflexivas Triviños (1995) sugere

que o investigador esteja em “estado de alerta intelectual” para que dessa forma consiga abrir a perspectiva de buscas diferentes e futuras indagações.

O mesmo autor nos possibilita uma grande contribuição fazendo o pesquisador compreender o diário como um instrumento que acompanha sempre os momentos do estudo na intenção de nunca perder as informações que podem ir surgindo a qualquer hora (ações e diálogos que acontecem de forma espontânea) e podem ser perdidas se não forem adequadamente registradas. Registrando com códigos ou marcas diferenciadas as diferentes escritas no diário, ele serve como um instrumento muito valioso no momento das reuniões e entrevistas, permitindo ao investigador retomar questões suscitadas durante trajeto das observações e durante a análise final, durante a fase de interpretação a partir do referencial teórico, reforçando as informações que serão trianguladas.

Desde o primeiro encontro informal, realizado junto à coordenadora da EJA no município de São Leopoldo, já realizamos anotações que representam uma importante fonte de informações iniciais sobre a proposta pedagógica do município, sobre a formação da EJA como modalidade de ensino no município, a educação física na EJA, nomes de pessoas fundamentais para contatos posteriores e a forma de contato com os professores da EJA.

No estudo preliminar, o diário também serviu para as anotações que foram importantes no transcurso da pesquisa, pois partimos do princípio que nenhuma informação pode ser perdida em nenhum de seus detalhes durante momento da pesquisa.

O diário de campo se constituiu de um caderno espiral simples, por ser de fácil manuseio e não constituir um instrumento invasivo. Possui numeração de páginas e são registradas datas no cabeçalho correspondentes aos dias de contato com o campo de estudo. Também foram registradas as horas de permanência nos locais de observação, durante as reuniões de grupo e nos momentos de entrevista.

### **3.4.3 Entrevista semiestruturada**

A utilização da entrevista como um dos procedimentos de obtenção de informação desta pesquisa propôs buscar junto aos colaboradores a sua percepção e entendimentos a respeito do tema investigado. A entrevista é considerada como

uma das principais técnicas de obtenção de informação na pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e citada por Taylor e Bogdan (1987) como “entrevista em profundidade” pelas suas características de “escavamento”.

A opção pela entrevista também segue as orientações de Taylor e Bogdan (1987, p. 105) quando nos remetem à adequação desta quando “os interesses da investigação estão relativamente claros e estão relativamente bem definidos” e também quando o investigador quer “esclarecer a experiência humana subjetiva” (p. 106), “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). Embora os autores citem outras características que deem suporte à utilização da entrevista, as características citadas vêm ao encontro da sustentação teórica deste trabalho.

Entre alguns tipos de entrevistas encontrados na literatura<sup>12</sup>, propomos para este estudo a entrevista semiestruturada que segundo Lüdke e André (1986), Negrine (1999) e Cruz Neto (1994) não estabelecem um roteiro fixo de perguntas, mas se apoia em um roteiro de questionamentos que pode ser alterado e explorado com mais profundidade no decorrer da entrevista dando maior flexibilidade a esta (Apêndices E e G).

As entrevistas foram realizadas após algum tempo no campo de estudo e após os entrevistados já possuírem um nível de interação com o pesquisador. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Os sujeitos eleitos para entrevistas foram: os professores de educação física que atuam na supervisão da EJA e a coordenação da EJA da Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Entrevistar os envolvidos no processo de escolarização de jovens e adultos implica em possibilitar uma escuta mais ampla e significativa. Goldenberg (2005, p. 84) assinala que não devemos ouvir somente pessoas que hipoteticamente conheceriam melhor o assunto do que outras, buscando a escuta de quem “nunca é ouvido” dando valor também a essas pessoas.

A necessidade de utilização da entrevista foi esclarecida desde o primeiro encontro com os colaboradores do estudo, sendo marcada com antecedência na

---

<sup>12</sup> Entre os possíveis tipos de entrevista citamos também a estruturada, em que o roteiro de perguntas é fixo, remetendo a uma ordem específica de indagações, e a não estruturada que permite uma exploração mais ampla (NEGRINE, 1999).

intenção de evitar contratempos posteriores. A escolha do local que foram realizadas as entrevistas foi realizada com muito cuidado, pois se “deve tratar de achar um local com privacidade onde se possa falar sem interrupções e o informante se sinta relaxado” (TAYLOR & BOGDAN, 1987 p. 114). Nesse sentido, sempre houve a preocupação de solicitar aos entrevistados uma sala que diminuísse a possibilidade de interferências que pudessem interromper a fala dos colaboradores.

O registro da entrevista foi feito mediante a utilização de gravação para não perder nenhuma informação citada. Como objeto de auxílio aos registros também foi utilizado o diário de campo, local onde foram realizadas anotações como silêncios, gestos, expressões, bem como informações que possam ser retomadas após as falas para não interromper o entrevistado rompendo com sua linha de raciocínio.

Antes da realização das entrevistas os sujeitos investigados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D e F), autorizando, assim, a utilização das informações para a realização do presente estudo.

A transcrição das entrevistas foi realizada o mais rápido possível do momento da realização das mesmas na intenção de manter vivo na memória o momento das entrevistas e todas as manifestações que aconteceram nas entrevistas e forem consideradas importantes para o estudo.

Três professores de educação física que atuam na supervisão da EJA iriam realizar a entrevista, porém uma das supervisoras não pôde participar do estudo, pois entrou em licença-médica.

#### **3.4.4 Reuniões do Grupo de Discussão**

O grupo de discussão foi formado por sete professores que atuam na EJA da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS. A Prefeitura de São Leopoldo, na pessoa da coordenadora da EJA, disponibilizou uma sala em uma escola municipal para os encontros do grupo. A sala era ampla, confortável, com temperatura agradável, muito bem higienizada e silenciosa sem a possibilidade de interferências; salas desagradáveis podem criar a sensação aos participantes de estarem sendo maltratados (CALLEJO, 2001).

A confirmação dos integrantes do grupo foi feita através de *e-mail* com os 5 professores, e 2 professores confirmaram suas presenças a partir de contato

telefônico.

Os encontros do grupo, em combinação com a coordenadoria da EJA de São Leopoldo, foram às sextas-feiras, dia da semana disponibilizado aos professores da EJA para utilizarem como espaços de formação em suas escolas e reuniões de planejamentos. A coordenadoria da EJA entendeu que este espaço não era uma “cedência gratuita”, pois qualificou a mesma como um espaço importante de discussão e de formação dos professores de educação física. Sendo assim, os professores não precisaram abdicar de um momento pessoal de suas vidas para participar como colaboradores da pesquisa, diminuindo o que Ortega (2005) define como dificuldade de mediar um espaço e tempo acessível e conveniente para todos os participantes do grupo.

Realizamos quatro reuniões do grupo de discussão com um espaçamento aproximado de 1 mês entre uma reunião e outra. A única reunião que teve que ser transferida foi a terceira que estava marcada, num primeiro momento, para o dia 29 de junho de 2012, mas teve que ser alterada porque 4 professores estariam impossibilitados de comparecer, pois teriam conselhos de classe em suas escolas. As reuniões do grupo de discussão ficaram estabelecidas como segue:

**Tabela 1.** Reuniões do Grupo de Discussão

<b>Reunião</b>	<b>Data</b>	<b>Início</b>	<b>Final</b>	<b>Duração</b>	<b>Participantes</b>
1	30/03/2012	18h15min	20h07min	1h52min	6
2	27/04/2012	18h28min	20h11min	1h43min	5
3	11/05/2012	18h34min	20h31min	1h57min	6
4	13/07/2012	18h21min	19h44min	1h23min	4

Fonte: O autor (2013).

A primeira reunião foi para mim um momento de certa ansiedade. O fato de não ter tido um contato prévio com todos os professores, aliado ao receio de não contar com a presença de todos os professores que confirmaram me deixaram numa expectativa muito grande. Cheguei duas horas antes do início da reunião à escola municipal que seriam realizados os encontros para arrumar a sala, as classes em círculo para os professores com papéis para anotações, canetas, e uma classe ao centro para o gravador. Seguindo a orientação de Callejo (2001), levei garrafas de



água pequenas para os professores, e a secretária da escola, como já havíamos combinado, preparou café. Callejo (ib. Id.) comenta que oferecer algo para beber pode evitar situações de interrupções da reunião do grupo evitando saídas da sala. Além disso, a secretária que nos recepcionou na escola, sempre atenciosa, espontaneamente disponibilizou um chimarrão.

Solicitei aos professores que chegassem a partir das 18 horas, entendendo que alguns pudessem se atrasar, pois vinham de outras escolas que eram um pouco distante do local das reuniões. A primeira professora chegou às 17h50min. Os outros professores foram chegando em seguida. Enquanto os professores chegavam eu ia me apresentando sem muitos detalhes, pois retomávamos as apresentações no início da reunião. Antes do início formal da reunião pudemos contar com a presença da coordenadora da EJA do município de São Leopoldo que demonstrou preocupação para saber se tudo estava indo bem.

A primeira reunião respeitou, assim como todas, um roteiro de temáticas (Apêndice I). No entanto, teve um roteiro inicial um pouco diferenciado das outras: apresentação pessoal de todos (pesquisador e professores), agradecimentos iniciais pela presença, apresentação e leitura do termo de consentimento (Apêndice H) e esclarecimento das regras do encontro.

Procuramos deixar bem claro desde o início os objetivos do grupo e a importância da participação de todos, pois, segundo Meinerz (2005, p. 40), os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo.

As reuniões seguintes foram mais tranquilas. Na medida em que os professores iam se conhecendo mais, os diálogos iam sendo mais espontâneos, embora desde o primeiro dia as falas fossem muito colaborativas. Entendo que os professores, pelo fato de serem todos da educação física, já compuseram desde o início uma identidade que foi bastante positiva para as reuniões. No primeiro dia o ambiente estava um pouco mais formal e nas reuniões seguintes o clima já estava mais descontraído, embora mantivéssemos as regras que correspondiam a rigorosidade metodológica do encontro.

Durante o transcurso das reuniões tomamos alguns cuidados baseados nas orientações de Callejo (2001), Ortega (2005) e Meinerz (2005) e em suas experiências.

Os temas foram solicitados e a partir destes poderíamos abrir possibilidades de novas discussões que fossem pertinentes, tomando o cuidado para não divagar ou sair do eixo das discussões, semelhantes ao roteiro semiestruturado de entrevista. Em cada encontro foram selecionadas temáticas específicas (Apêndices J, K e L)), iniciando por apresentações pessoais e locais de docência na primeira reunião, bem como falar do que acontece de bom na educação física, na intenção de promover um ambiente descontraído desde o início. Acredito que atingimos os objetivos determinados.

Pudemos identificar que algumas falas foram produzidas a partir dos relatos dos outros integrantes do grupo. Professores que haviam falado sobre alguma temática, após a fala de outro integrante do grupo, pediam novamente a palavra, pois se lembravam de algum fato novo que havia semelhança com o relatado. Aproveitamos a experiência e entendimento de Santos (2007) quando diz que as reuniões propostas nos grupos de discussão como metodologia de pesquisa possibilitam criar situações que não aconteceriam de outra forma. Entre esta nomeia as reações representativas do grupo e expressões coletivas que são demonstradas que permitem uma relação bastante íntima com o objeto do estudo.

Lembrando que uma das regras do encontro era que as falas deviam ser feitas individualmente para não interromper o raciocínio do professor que estivesse fazendo sua fala, ao mesmo tempo em que permitiria uma gravação clara para o momento de transcrição. No início de todas as reuniões foi fornecido papel para os professores realizarem anotações que permitiu que não perdessem informações importantes relacionadas às falas de outros integrantes do grupo. Eventualmente assuntos polêmicos levavam os integrantes do grupo a falar juntos. Depois de permitir um pouco o debate coletivo simultâneo, era lembrado, com muito cuidado, que cada um deveria falar por vez, até porque o gravador não identificaria posteriormente as falas, que nesses momentos de maior excitação, eram muito importantes. Callejo (2001) sugere que não se tenha excessiva urgência na resolução dos conflitos e controvérsias, embora deva tomar cuidado para não permitir que certas controvérsias possam determinar o final do grupo.

Não foi proposta uma ordem nas falas. Os professores poderiam utilizar das falas quando se sentissem à vontade, porém, quando ao final de uma temática algum não tivesse se posicionado, era estimulado a falar um pouco sobre o que

pensava a respeito do tema (fato raro nos encontros).

Procuramos não intervir muito na fala dos professores que se caracterizaram pela espontaneidade, “a espontaneidade não significa descontrole” (CALLEJO, 2001, p. 128). O diálogo entre os professores acontecia muitas vezes como se eu não estivesse ali. Em momentos pontuais da reunião surgiam dúvidas em que havia a necessidade de esclarecimentos. Nessas horas revelou ser muito importante solicitar alguns detalhamentos das questões que se apresentavam.

Faltando 10 minutos para as 20 horas eu já iniciava os encaminhamentos para o final da reunião. Contrariando as minhas expectativas iniciais, todos os professores se envolveram bastante nos debates, e, se não houvesse os encaminhamentos para o final da reunião, ela se estenderia por mais um longo tempo.

#### **3.4.5 Validez interpretativa**

A investigação qualitativa pelo seu grau de subjetividade deve ser apoiada por elementos que promovam a sua validade. A exemplo de Molina Neto (1999), as entrevistas foram devolvidas para os entrevistados na intenção de avaliarem as informações obtidas: “Na investigação que realizei, obtive a validade descritiva quando os participantes do estudo verificaram a exatidão das transcrições ou efetuaram as correções necessárias” (MOLINA NETO, 1999, p. 133).

Da mesma forma, fazendo uma adaptação ao formato de grupo de discussão, as transcrições das falas gravadas nas quatro reuniões foram devolvidas para os participantes, retirando parte das entrevistas que não iriam ser utilizadas no presente estudo, contribuindo para um retorno mais rápido do material e separando o material individual de cada professor para análise (cada professor recebeu somente as suas falas).

Outra possibilidade de validação é pela via da saturação das informações (ORTEGA, 2001). Sendo assim, trouxemos para o debate dos grupos informações coletadas anteriormente nas observações realizadas e falas anotadas nessas observações. Também, durante os encontros, alguns temas eram resgatados, promovendo a recorrência destes eliminando possíveis contradições. Na quarta reunião demos ênfase a recorrência dos temas.

### 3.4.6 Documentos oficiais

Todo registro oficial coletado durante o processo investigatório que orienta ou tem relação com o objeto do estudo pode se tornar uma grande fonte de informações. Conforme Taylor e Bogdan (1987), “há um número ilimitado de documentos, registros e materiais oficiais e públicos disponíveis como fonte de dados”. No entanto, essas fontes de informações são, segundo Lüdke e André (1986), pouco exploradas na área da educação. Segundo as autoras ainda

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE & ANDRÉ 1986, p. 38).

Procuramos buscar estes documentos para, isoladamente ou em conjunto com os demais instrumentos, dar subsídio à escrita relativa aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Entendemos a partir de Pereira (2004) que alguns documentos são buscados de maneira intencional, tais como: proposta político-pedagógica, planejamento dos professores, entre outros; e demais documentos, tais como documentos pessoais e comunicações oficiais extras (memorandos e comunicações que circulam dentro das escolas e comunicações produzidas pelo sistema escolar para consumo público) podem surgir de forma espontânea no decorrer do processo investigativo e serão selecionados conforme a sua importância.

No presente estudo conseguimos buscar alguns documentos que revelaram importância para dialogar com as informações coletadas no processo de investigação: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, tabelas com a relação das escolas da EJA e seus respectivos anos, tabelas com a alocação dos professores e suas respectivas horas, bem como o tipo de cargo que exerce na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo e acesso aos memorandos expostos nos quadros de avisos nas salas de professores nas respectivas escolas.

### 3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise é parte da pesquisa que deve ser feita com bastante criteriosidade e cuidados. A perspectiva assumida pelo presente trabalho procura se afastar de um possível julgamento das ações realizadas e falas proferidas, buscando contribuir com o objetivo traçado: dialogar com as possibilidades da educação física na EJA, e não cair nas malhas da prescrição do que deve ser feito. Sendo assim, a análise buscará realizar uma interlocução entre as informações coletadas e a literatura pertinente ao tema, bem como analisar os documentos oficiais que possam contribuir de alguma forma. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, a análise de documentos e as demais informações disponíveis.

Consideramos o início da análise o momento de contato com o campo de estudo, quando o investigador já começa a refletir sobre as ações que observa à luz das leituras acumuladas. Vamos então ao encontro de Triviños (1995) que aconselha a utilização do diário de campo como um material que deve ser utilizado, além das anotações de cunho descritivo, para as anotações de cunho reflexivo. Entendemos que dessa forma a busca da memória dos fatos e ações acontecidos, e possíveis *insights* não se perderão no momento da redação final.

Entendemos que a análise das informações acontece simultaneamente ao processo de pesquisa, quando já de posse de algum material e da leitura de autores que possam triangular com as informações, alguns escritos já vão se desenhando. Ortega (2001) já entende que a análise inicia no momento em que concebemos a ideia da investigação e termina (provisoriamente) quando apresentamos o estudo. No entanto, é depois da coleta de informações que reunimos todo o material para podermos sistematizar as informações (TAYLOR & BOGDAN, 1998).

A primeira análise constitui-se como a organização geral do material coletado durante a pesquisa, como preparação às próximas etapas de análise. Centramos esta primeira etapa prioritariamente na leitura flutuante do material e a organização geral do material, constituído pelo diário de campo, registro das transcrições das

entrevistas e documentos coletados durante a investigação, separando desde então o material que não interessava.

No segundo nível de análise identificamos (sublinhando por cores) os fragmentos das ideias implícitas nas falas, identificadas como unidades de significado.

Após o segundo nível de análise, agrupamos as partes sublinhadas por cores iguais, definindo as temáticas, constituindo as categorias de análise. Pudemos, então, verificar informações que eram similares, distantes e falas controversas no mesmo professor.

No capítulo seguinte apresentamos as categorias que foram construídas e suas respectivas subcategorias, procurando atender aos objetivos traçados no início desta pesquisa.

## 4 ANALISANDO OS ACHADOS

A partir daqui nos propomos a apresentar o diálogo realizado com os professores durante a trajetória da pesquisa, triangulando as informações obtidas no depoimento dos professores com os autores estudados e os documentos analisados. As informações aqui apresentadas representam o esforço e construção que pudemos realizar de forma coletiva, favorecendo a reflexão em relação à nossa formação docente.

### 4.1 SER PROFESSOR DA EJA

Uma característica presente na EJA é a sua oferta no turno da noite. O motivo que impulsiona essa necessidade é o atendimento aos alunos que já ingressaram no mundo do trabalho e não conseguirão estudar no turno diurno. Almeida (1998) cita que o ensino à noite já é realizado desde a época do Império, associado à questão do analfabetismo dos adultos, visando promover a continuidade dos estudos. Este pensamento vai ao encontro de Carvalho (1995, p. 77) quando diz que

O ensino no período noturno já existia no Brasil Império. As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam frequentar cursos diurnos, funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a frequência dos alunos diminuía muito no decorrer do ano letivo. Registros da época dão conta de que os cursos não produziam os “resultados esperados”, mas continuavam a ser criados, motivados pelas exigências políticas da época e provavelmente obrigados pela demanda.

Em relação ao seu estudo específico no município de São Paulo, Almeida (1998) registra que o ensino à noite atende a um significativo contingente da população, marcando a importância desse turno na escola e também a importância de estudar a sua especificidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) também apontam o dever do Estado em garantir a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando visto que na emenda nº 20 de 1998 do art. 7º, XXIII, da Constituição Federal é alterado o texto, proibindo o trabalho noturno a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16

anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. Citam ainda o art. 227 da Constituição que impõe, no inciso III, a garantia do adolescente trabalhador ir à escola.

A necessidade de trabalhar ou ser “aprendiz” parece não oferecer outra possibilidade aos adolescentes a não ser estudar à noite para poder concluir seus estudos. A igualdade de oportunidade está ofertada, causando uma certa isenção social na esfera da igualdade de condições. Ofertando o curso noturno está se criando uma igualdade preconizada em uma sociedade democrática, compreendendo a partir de então que o mérito pessoal irá construir as desigualdades justas (DUBET, 2004). A oferta da escola noturna em consonância com o pensamento de Dubet, da mesma forma que é caso do salário-mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total, leva a “limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades” (DUBET, 2004, p. 546).

A opção ou encaminhamento para a EJA se caracteriza, na rede municipal de ensino em que foi realizada esta pesquisa, por lecionar no noturno. A coordenadora do município atestou a necessidade da EJA no noturno pela necessidade de atender os alunos que trabalham durante o dia (entrevista com a coordenadora). Informou também que existe uma única escola com o ensino diurno que faz parte de um projeto de alfabetização intitulado CORUJA. Foi identificado que as pessoas que faziam parte do projeto não continuavam os seus estudos pelo fato de terem que passar para o turno da noite. Na intenção de atender esses alunos foi ampliado o atendimento neste projeto para as séries finais do ensino fundamental no diurno. Outras escolas não oferecem a EJA no diurno, pois há uma dificuldade de espaço físico nas escolas que, além de oferecer o ensino regular, também desenvolvem o programa “Mais Educação”<sup>13</sup> em parceria com o MEC.

---

<sup>13</sup> “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica”(MEC, 2013). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)



Sendo assim, uma das questões que mobilizou a nossa curiosidade foi a forma como os professores optaram ou foram encaminhados para lecionar à noite e, mais especificamente, para a EJA.

O professor Pedro fez solicitação para trabalhar na EJA. A sua opção foi definida pelo fato de estar trabalhando em outro lugar que exigiu a permanência – 40 horas – no turno diurno, aumentando a sua renda. Teve então que alterar o seu “cargo” para a noite por necessidade pessoal.

Eu trabalho na EJA porque eu preciso ganhar mais [...] vamos dizer assim, porque tu vai trabalhar de noite? Porque eu preciso mais de grana. Vamos dizer assim, qual a primeira opção? Necessidade. Essa é a primeira opção.

Na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo existem duas classificações no contrato dos professores: o *cargo* e a *extensão de carga horária*. O *cargo* é a modalidade em que o professor é concursado e trabalha nas horas em que foi definido pelo edital do concurso. A *extensão de carga horária* é a possibilidade de o professor aumentar a sua carga horária além daquela definida no seu concurso, com o objetivo de suprir necessidades de falta de professores temporariamente. Os professores que trabalham na EJA podem ser tanto com *cargo* como por *extensão de carga horária*. Os professores que possuem extensão encerram o contrato em dezembro, não recebendo em janeiro e fevereiro.

O imperativo colocado pelo professor Pedro em aumentar o seu rendimento se coloca como primordial na escolha. Sendo assim, o professor Pedro trabalha uma carga horaria semanal de 60 horas aula. Reconhece a EJA como “um desafio” ao mesmo tempo em que não percebe pessoalmente (embora mais adiante relate especificidades na educação da EJA) diferença em escolher trabalhar na EJA ou no ensino regular

Pra ti ser bem sincero eu não diferencio trabalhar na EJA pra trabalhar de tarde, de manhã numa escola. Não tenho esta diferenciação (pessoalmente). Só que eu vejo que é diferente. Mas eu não vou pra trabalhar: ah eu vou pro EJA [...] ou eu vou para um colégio normal, entendeu? De manhã ou de tarde. Eu vejo que trabalhar de noite é diferente.

O professor Eduardo exerce outra atividade profissional durante o dia e necessitou também o seu aproveitamento no turno da noite. Diz que: “quando eu fiz concurso eu fui diretamente para trabalhar com a EJA. Hoje trabalho 20 horas na EJA, *cargo* na EJA”.

O relato da professora Juliane vai ao encontro dos outros professores. Com a necessidade de aumentar a sua carga horária no dia teve que transferir o seu *cargo* para EJA. Essa necessidade de trabalhar no turno da noite, representada na fala destes professores, também foi o fator decisivo para os demais professores se encaminharem para a EJA.

A “necessidade”, destacada como o motivo da opção, é o fator predominante na escolha de ir lecionar no noturno, não levando em consideração a modalidade de ensino. Entende-se que num primeiro momento os professores não levam em consideração se a EJA possui ou não necessidades diferentes, embora sejam qualificados legalmente para atender qualquer nível de ensino.

O fato dos professores que trabalham na EJA serem na grande maioria extensão de carga horária remete a uma consequência destacada pelo professor Eduardo.

E um erro grave que eu vejo é que os professores que trabalham, 70% dos professores que trabalham na EJA mais ou menos, 80 % não sei, são professores que não são, que não tem *cargo* na EJA. Então o que acontece? Justamente essa coisa de precisar do dinheiro. Professor um ano trabalha na EJA e no outro ano não tá mais [...]. Não se mantém, sabe, uma unidade assim. Não é sempre o mesmo grupo. E tem muita rotatividade mesmo.

A supervisora Roberta denomina essa alternância do grupo de professores na EJA como “dança das cadeiras”. A necessidade de aumentar a carga horária para “trabalhar mais algumas horas” perpassa pelo conceito de emprego temporário. E ainda completa: “num outro ano de repente; não, não tô precisando dessa grana, não vou pedir extensão de carga horária. E daí troca-se de professor”. A troca de professores aconteceu entre os anos de 2011 e 2012. Quatro professores de educação física saíram e ingressaram três professores para ocupar os cargos.

Garcia (2011) ao realizar seu estudo na EJA de São Leopoldo reconhece a rotatividade (não permanência) dos professores e dos supervisores na EJA como uma problemática. Destaca, assim como a supervisora Carolina (entrevista com a

supervisora) que os professores são concursados para o ensino fundamental sequencial, não existindo concurso específico para atuar na EJA. A supervisora Carolina entende que a solução reside na oferta de concurso específico se identificando com os alunos da EJA

Não tem concurso, tu não fazes um concurso específico para a EJA, que isso eu acho uma coisa errada. Porque assim, a gente tem muita rotatividade de professor à noite. Se tivesse um concurso tu já ias mais ou menos, a pessoa que [...] ia procurar o concurso porque tem vontade de trabalhar com aquele público. Até porque se tivesse eu ia fazer com certeza. Eu gosto muito de trabalhar assim com a EJA. (entrevista com a supervisora Carolina)

Ainda sobre a alteração sistemática do quadro docente da EJA, Garcia (2011), indo ao encontro da fala da supervisora Carolina, entende que há uma falta de profissionais que assumam a EJA como opção profissional, não possibilitando a formação de um quadro efetivo. Essa situação parece ainda sem solução

mesmo que a política de lotação de professores resistisse à manutenção de cargos na EJA, caso existisse esse grupo, a mantenedora, com o tempo, cederia, pois as extensões também causam muitos problemas para gerenciamento. Por exemplo: assumem por um período e desistem antes, deixando turmas acéfalas durante o ano letivo (GARCIA, 2011, p. 238).

Além dos vários motivos que causam a desistência da EJA, tais como: adaptação, interesses pessoais, professores que não conseguem manter uma jornada de três turnos por muito tempo, entre outros, existem ainda circunstâncias de ordem administrativas que também provocam o afastamento de alguns professores da escola. Quando acontece um avanço significativo de alguns alunos ou quando a evasão é expressiva no decorrer do próprio ano letivo, a escola se obriga a fazer uma junção de turmas colaborando na rotatividade dos professores (GARCIA, 2011).

A rotatividade dos professores se constitui numa questão estrutural. A permanência por curto espaço de tempo lecionando na EJA não promove um vínculo com esta modalidade de ensino, pois atende mais interesses pessoais, provocando um eterno recomeçar dos professores, comprometendo a qualidade de ações na EJA, mesmo com os programas de formação docente que eventualmente possam ser oferecidos (PAIVA, 2005).

Parece haver nessa discussão um impasse, pois a coordenação da EJA, inicialmente, fazia a opção por professores com *cargo* para trabalhar na EJA na intenção de ir ao encontro com o exposto na fala de Eduardo. O fato de três professores serem *cargo* na EJA atualmente não é regra. A coordenadora da EJA no município declara que no início os professores encaminhados pra a EJA eram com *cargo*. A intenção era colocar professores que queriam ir para EJA por opção e não por necessidade num dado momento, fato que proporcionaria um maior envolvimento com essa modalidade de ensino. Como o comprometimento não era aquele imaginado, a opção de encaminhamento mudou e passou a ser por interesse manifestado pelos professores, na intenção de escolher professores que teoricamente gostariam de lecionar na EJA dando um bom atendimento aos alunos. Os principais motivos identificados pela coordenadora da EJA estão relacionados ao desgaste do turno da noite, os conflitos geracionais (que representam um empecilho para continuar na EJA), e também o fato de alguns professores se deslocarem de outros municípios (Porto Alegre, Gravataí, Canoas) para trabalhar em São Leopoldo; o horário de saída das turmas da noite se torna bastante incomodo para o dia a dia desses professores.

Podemos considerar o encaminhamento para a EJA por necessidade financeira, como apontam algumas falas dos professores, podem criar dificuldades de ordem pedagógica. Os professores podem vir a se envolver com a ação pedagógica, comprometidos com seus alunos, porém o professor deve querer ser este educador, como aponta Romão (2007, p. 61) ao se referir especificamente de educadores na EJA: “O professor é um Educador [...] e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”. Os professores também parecem não considerar as especificidades da EJA que influenciarão nas suas ações enquanto professores dessa modalidade de ensino. A necessidade apontada pelos professores remete ao entendimento que lecionar à noite não representa uma intenção legítima e sim uma alternativa, a EJA vem a reboque, até mesmo porque não é visualizada na sua especificidade, como apontou o professor Pedro. O lecionar na EJA passa a ser uma escolha de oportunidade, embora, mais adiante, alguns professores se identificaram com essa modalidade de ensino.

Ser educador implica uma tomada consciente nas decisões (FREIRE, 1998). Freire supõe a educação como um ato de intervenção no mundo e este de forma

consciente e politicamente assumido. Entendemos que escolher ensinar em uma modalidade de ensino também implica, na visão progressista de educação, buscar entendimentos e assunção das necessidades que serão solicitadas para o ato docente. Na mesma direção, Romão (2007) entende que a situação de educador não nasce ontologicamente nem se desperta abruptamente no homem, despertando para uma consciência que até então não constituiu o seu projeto de vida. Concordando com a visão apresentada pelo autor, a compreensão da EJA virá com o tempo, a partir da atuação constante no ambiente de Ensino de Jovens e Adultos<sup>14</sup>, nos tornamos educadores no decorrer da existência.

Os professores nem sempre conseguem completar a carga horária de 20 horas em uma escola, pelo fato de não ter turmas suficientes para atender a demanda; sendo assim, gera uma dificuldade e desafio para a organização nas escolas. Na intenção de manter os professores mais envolvidos com a escola e com a EJA, foram desenhadas duas possibilidades: a primeira diz respeito à possibilidade do professor de educação física atuar também com a disciplina de ciências, fato que acontece exclusivamente em uma escola do município, permitindo ao professor ficar exclusivamente em uma escola. A reciprocidade, nesse caso, é verdadeira, o professor de ciências passa a poder lecionar educação física na EJA. Sobre um professora de ciências lecionar educação física o professor Pedro manifesta sua opinião: “é uma professora de ciências [...] que faz de conta que dá educação física, não dá educação física”.

Segundo a professora Juliane: “quando a escola não é muito grande os professores tem que cumprir a carga horária em duas escolas, ou pega duas matérias para poder ficar em uma escola só. Pega ciências e educação física”; a professora Juliane consegue ter sua carga docente em uma escola somente, pois possui sete turmas de EJA, algumas com reforço de aulas.

A segunda possibilidade se constitui em assumir 20 horas em duas escolas, 10 horas em cada uma, permitindo ao professor ficar exclusivamente na EJA. A professora Juliane é um caso a parte, pois nem todas as escolas possuem tantas turmas de EJA pela demanda dos alunos em algumas regiões do município ou pegam turmas para auxiliar no reforço de outras matérias.

---

<sup>14</sup> Tema a ser observado com mais ênfase no capítulo de formação.

Desde o ano de 2011 as escolas vêm trabalhando o sistema que chamam de *dobradinha*, que se constitui na possibilidade dos professores ficarem em duas escolas que são mais próximas, a partir de um acordo entre estas escolas. Essa maneira de organizar a carga horária dos professores em geral permite que mantenham um contato mais próximo com as escolas que lecionam, podendo alternar entre as duas escolas organizadamente a partir de combinações entre as supervisões, participando de conselhos, reuniões, momentos de formação ou em uma escola ou na outra com o conhecimento das duas. Antes disso acontecer, por vezes, os professores ficavam “pipocando em três escolas”(supervisora Roberta).

Buscamos a semelhança dessa característica dos professores em Pereira (2004). Embora seu trabalho de pesquisa tenha dado ênfase ao estudo dos ciclos em Porto Alegre, ao tratar da relativa distância de comunicação entre os professores, pelo fato de terem suas horas distribuídas em duas ou três escolas, ou na mesma escola em turnos diferentes, havia uma evidente falta de envolvimento mais significativo dos professores nas escolas em que as horas alocadas eram menores.

A opção ou encaminhamento para lecionar na EJA pode ser representada por motivos diferentes da permanência nessa modalidade de ensino que podem ser representados por alguma afinidade, gosto pessoal ou adaptação à ação docente com Jovens e Adultos. O fato de desconhecer como será o trabalho ou os desafios que vão ser impostos pelo trabalho na EJA e à noite podem, com o tempo, ser analisados sobre outra ótica. O relato da professora Regina, que inicialmente não tinha interesse em trabalhar na especificidade da EJA, nos permite compreender a inserção dos professores na nova modalidade de ensino que passaram a atuar:

Quando eu comecei a trabalhar com o público da noite eu me lembrei que eu também trabalhei com uma professora minha, da ULBRA, que fazia o doutorado na PUC, no município de Gravataí. Ela trabalhava com a população de idosos e eu ajudava ela pra fazer as avaliações (testes de agilidade, coordenação, resistência física, mensuração da altura e peso [...] ajudava a escrever o doutorado dela e eu me lembrava do pessoal mais velho, como eles são comprometidos, tudo o que pedia pra eles, faziam com gosto [...] é como se fosse uma responsabilidade, meu deus! se eu pudesse trocar a noite, porque eu não sou da noite, eu não sou *cargo* à noite, eu sou só extensão, trocar, em vez de trabalhar de dia trabalhar à noite, eu trocaria.

A participação da professora em uma pesquisa anterior nos possibilita o olhar sobre a importância de participar de uma pesquisa e o envolvimento que pode suscitar. A pesquisa como geradora de uma aproximação por algo que não conhecia, além do comprometimento e assunção de uma responsabilidade gerada pelo envolvimento do pesquisador.

Embora a referência da professora seja exclusivamente aos alunos com mais idade, revela a afirmação com sua posição de comprometimento com a atuação em ser professor.

#### **4.1.1 Compreendendo a EJA**

Às vezes a gente tem aquela falsa impressão de que, ah, a EJA é só aquele cara que aprontou e que depois não quis estudar. Têm alunas que a mãe abandonou e deixou [...] ah te vira, tem um irmão de seis anos [...] a guria parou de estudar há três anos para poder trabalhar e sustentar o irmão, então ela não tá na EJA porque é repetente. Ela tá na EJA porque a família não deixou ela estudar. (Pedro)

A concepção que os professores possuem da EJA é um marco importante para pensar as ações pedagógicas que nessa modalidade de ensino se estabelecem. Podemos perceber que na grande maioria os professores foram constituindo uma visão compreensiva daqueles que lá estudam, bem como os propósitos da EJA, embora, por vezes, também generalizem a composição dos alunos e os interesses que estes buscam.

Como aponta o professor Pedro, na fala utilizada na introdução deste capítulo, pode haver uma impressão superficial, de cunho preconceituoso, do estudante da EJA. O mesmo professor ainda acrescenta: “A EJA parece que é uma coisa a parte da escola, e ela é vista também assim pelos colegas da escola, a EJA é um outro mundo [...]”. Esse estudante pode estar nesta modalidade de ensino por circunstâncias diversas, situações e intenções complexas que fazem com que tenham que optar pela EJA. O professor Carlos, demonstrando certa indignação em sua fala, parece não aceitar alguns comportamentos de alunos, comentando que os alunos “são aquilo ali”, não possuem muita aspiração no futuro, relacionando os alunos que são encaminhados para a noite por criarem problemas disciplinares durante o dia, que são alunos distintos daqueles do dia, relacionando os do dia como comportamento normal. Também caracteriza como aqueles que “não

conseguem participar de nada, não conseguem se entrosar, não querem fazer nada [...]”.

Nesse sentido, parece que a EJA é uma outra escola, assumida como local de exclusão. E pode não ser, pode ser um local de acolhimento, como deve ser qualquer local que proponha educação. Dalpiaz (2008) define o espaço da EJA:

Acreditamos ser a EJA um momento pedagógico de representatividade social, situação ímpar de aprendizado pelas inter-relações heterogêneas que são estabelecidas entre todos seus atuantes, pois possibilita a cada educando um espaço democrático de conhecimento, de auxílio de vivências possíveis nas conturbadas discriminações sociais, objetivando um projeto de sociedade menos desigual.

Entendemos que a diversidade é o lugar comum das práticas educativas em qualquer nível. Nesse sentido, a professora Maria coloca junto com a necessidade de compreensão dessas turmas: “as turmas da EJA não são que nem as turmas seriadas, e isso a gente cansa de falar”.

A construção da seriação no ensino regular, dos modelos de etapas de ensino que atendem a idades específicas, se constituiu como regra. A divisão do homem em compartimentos e o entendimento que isso é a maneira viável é um dos respingos da modernidade na seriação escolar. Define-se a maneira certa de se fazer a escola. Sobre a escola moderna, Dahlke (2000, p. 1-2) diz:

O ensino seriado trouxe consigo a noção de que há sempre uma etapa temporal a ser superada, que se articula com uma concepção de infância igualmente dividida em fases evolutivas. [...] A idade tem sido o principal critério utilizado para esquadrihar os sujeitos no espaço escolar. Distribui-se os/as alunos/as por idade, instituindo que os/as mais velhos/as devem (ou deveriam) estar nas classes mais adiantadas. Ao categorizar, a idade impõe um determinado comportamento, supõe um conjunto de conhecimentos, um “nível de maturidade”, uma forma de relacionar-se com as pessoas.

A fragmentação da ciência, a fragmentação dos campos de conhecimento, a especialização dos professores e do seu campo de atuação são as influências que foram se constituindo no pensamento moderno; tudo que foge do padrão instituído passa a ser visto com estranheza. Acreditamos que a EJA não reproduza essa influência moderna na educação, tão assumida socialmente, causando, assim, desconforto tanto no olhar dos professores quanto dos alunos.



Romão (2007) destaca a necessidade de ampliar o atendimento às populações ainda marginalizadas da população e qualificar pedagogicamente a educação voltada para os interesses populares, constituindo a “educação popular”. Nesse sentido, o autor também chama a atenção para a importância em se definir, “de uma vez por todas”, o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos

[...] como parte constitutiva do sistema regular de ensino promovido pela educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população (ROMÃO, 2007, p. 55).

Ainda segundo o autor, a EJA não pode mais compor a ideia de ensino paralelo ou compensatório ou como forma complementar de ensino, mas ser reconhecida como uma modalidade de ensino que é voltada para um público específico, até mesmo porque dificilmente serão eliminados os problemas gerados socialmente que provocam a impossibilidade de frequentar as escolas desde cedo.

A supervisão pedagógica é integrada no debate pelos professores na discussão sobre a atenção aos alunos. O professor Leonardo comenta que nem toda supervisora possui o entendimento a respeito de uma flexibilidade necessária e, no caso específico da sua escola, o tratamento dado pela supervisora demonstra um certo estresse gerado pela sua atuação já desde o dia, a supervisão já somou na sua jornada de trabalho diurno muitos compromissos que refletem um cansaço ao lidar com as situações que surgem da noite.

É atribuído um outro comportamento à supervisão que já foi professor na EJA, uma compreensão maior pelo fato de já ter sido professor e ter convivido com a realidade dos alunos a partir da experiência. Um caso específico citado é a posição de supervisor enquanto ex-professor da EJA. Segundo a professora Juliane:

Agora a gente tem um professor que era nosso colega, então ele tem uma outra visão, ele tem a visão do professor. Ele trabalhou com a EJA, então ele é muito flexível. Ele era professor e ele assumiu a direção, a supervisão. É uma visão completamente diferente, [...] é outra coisa, é outra coisa.

A apropriação da realidade do aluno é um dos temas recorrentes na fala de Paulo Freire (FREIRE, 1998). Reflexiona que ensinar se constitui na aceitação do novo, do risco, na rejeição das discriminações. Propõe uma prática dialógica em que

o desafio ao educando é um dos aspectos importantes para produzir a compreensão do que é comunicado.

#### 4.1.2 Oferta de ensino à noite

Trabalhar na EJA é diferente. A especificidade do turno noturno é apontada como uma peculiaridade bastante pontual que necessita ser olhada com atenção. Esse aspecto não é diferenciado, por exemplo, do ensino médio noturno, pauta colocada em questão pelo professor Leonardo e respondida pelo professor Pedro. O professor Leonardo, perguntou: “trabalhar de noite na EJA ou se tu pegar uma escola do estado e trabalhar de noite com o ensino [...] médio também é diferente do dia?”, e o Professor Pedro responde: “também, também é diferente”. Algumas características de estudar à noite, respeitando as distinções da EJA, se assemelham a qualquer modalidade que seja oferecida neste turno: cansaço dos alunos, dos professores e necessidade de estar nesse turno. Carvalho (2005, p. 80) expõe de maneira enfática sua crítica sobre a necessidade social dos cursos noturnos. Vejamos:

O curso noturno tem sido um diurno piorado. O professor não se aprofunda nas diferenças entre o diurno e o noturno; não há relação entre o diurno, o noturno e a condição de trabalhador do aluno e do professor.

A oferta da EJA sendo exclusivamente no turno da noite, visando atender aos alunos que têm a necessidade de exercer suas atividades laborais no turno diurno, define que estudar à noite é condição para quem quer usufruir da EJA como modalidade de ensino. Esse fato conduz a particularidades de comportamentos dos alunos que, segundo os professores, necessitam ser levados em consideração. Uma delas é o cansaço no momento das aulas. Segundo o professor Pedro: “os cara tem interesse em estudar de noite, só que [...] não aguentam”. As falas dos professores Eduardo e Leonardo vão ao encontro do professor Pedro:

Eduardo:

Têm alguns alunos, eu já tive [...] atualmente, até dando aula ali [...] têm dois alunos que dormem à noite na sala de aula, de cansaço, não é desinteresse, são caras que trabalham o dia inteiro e vão de

noite pro colégio, tu vê que vão baleado, sabe, sem condição, trabalho pesado, numa obra.

Leonardo:

E assim ó, o que eu aprendi é o seguinte, justamente isso aí, com o aluno. Quando ele não tá aguentando mais ele vai parar, e aí o que eu aprendi e trouxe pra cá, aí chega na aula, tava muito bem trabalhando daqui a pouco, [...] param, vão sentar nos bancos e tal, aí eu vejo aquilo e o pessoal, não querem mais? Não [...] então tá bom, não querem mais, vamos ficar numa boa.

Alguns professores compreendem as dificuldades dos alunos e procuram romper com o modelo de ensino escolar que é proporcionado para os alunos da noite que segue a mesma forma do diurno.

Este posicionamento refere-se a algumas características dos alunos. Pedro: “porque eu acho que é [...] vou dizer assim, a cabeça do aluno vai até uma certa hora. Não é assim horário, horário, horário. Aguenta até uma certa coisa, não adianta querer forçar”. A professora Regina também traz a sua contribuição:

[...] tem uns que levantam quatro da manhã. Alunos com idade de 16, 17 anos que levantam às quatro da manhã pra trabalhar. Daí chegam em casa, dormem uns minutinhos e vão para o colégio. Tem um horário que eles não escutam mais nada do que tu diz pra eles. (Regina)

Esse cansaço percebido pelos professores nas aulas reflete a vida bastante ocupada dos alunos, dividindo tarefas entre afazeres familiares, do trabalho e ainda buscar a escola como esperança de um futuro melhor.

Outra característica gerada pelas diversas atribuições cotidianas é o atraso nas aulas do primeiro período. Como regra geral, o aluno não pode entrar na escola quando chega atrasado. Sobre isso o professor Leonardo se pronuncia:

[...] o cara chega na aula, começa as seis e meia, o cara chega as seis e cinquenta, o cara tem que entrar. Eu sou a favor disso. [...] ele tem que entrar. O cara vem cansado, tu não sabe o que o cara fez, ah, mas uns estão mentindo [...], mas como é que tu sabe que a criatura tá mentindo?

O mesmo professor continua descrevendo com suas palavras as falas dos alunos em alguns momentos:

Bah professor, ela não me deixou entrar ali [...] olha aqui as minhas mãos [...] eu trabalho no açougue, tô cortando carne o dia inteiro, eu mostrei e ela (a supervisão) não acreditou. [...] aí vem outro: bah professor eu tava no obrão, eu não aguento fazer isso aí, os meus braços estão inchados, posso ficar sentado lá? Pode, pode. [...] Tu fica até às dez da noite, falando, as criatura louco de cansado, [...] esse cara tá louco [...] eu vou embora.

Durante as observações percebi os atrasos nas aulas como fato comum nos primeiros períodos. Os professores que lecionam nos primeiros períodos têm uma certa dificuldade no início da aula por conta destes atrasos, mas têm que aprender a conviver com esta característica. A aula, algumas vezes, começou com dois ou três alunos e os demais foram chegando aos poucos. Segundo a professora Juliane, na sua escola foi realizada uma estratégia que amenizou essa dificuldade. Vejamos:

Numa semana eu começo com a etapa V “A” e na outra semana eu começo com a etapa V “C”. Porque assim aquele aluno não perde sempre a minha disciplina e qualquer outra, então alterna e o aluno não perde sempre a mesma disciplina.

A professora refere “A” e “C” para duas turmas diferentes no mesmo ciclo. Se a professora inicia sempre com a mesma turma, alguns alunos dessa turma sempre perderiam uma parcela da aula de educação física pelo fato de necessitarem chegar além do tempo estabelecido para o início da aula. Alternando com o professor da outra disciplina, um dia os alunos perdem um pouco da aula de educação física e outro dia da outra disciplina, equalizando tempo para todas.

Segundo Paiva (2005), as posturas legais que adotam o horário de funcionamento a partir das 18 horas não percebem sua inadequação expressa na incompatibilidade do horário de final de jornada de trabalho para aqueles alunos que trabalham. Ações que impedem o acesso à escola (nova exclusão do sistema), tais como fechar os portões negam a participação dos alunos-trabalhadores na aula. Essa atitude, conforme o autor, se constitui num ato de desrespeito ao esforço dos que, tendo condições precárias, necessitam gastar dinheiro para ir à escola e são tratados como irresponsáveis.

#### **4.1.3 Jovens e não tão jovens: momento de convivência**

A relação idade-série incorporada pelos/as estudantes produz certas

identidades. Afinal, há uma idade “certa” para entrar na escola, há uma idade ‘adequada’ para frequentar cada série, há classes de aceleração para atender “problemas” de defasagem idade-série. Pertencer ou não pertencer à série que corresponde a uma idade, conduz a uma outra espécie de classificação – demonstra quem enquadra-se num padrão de normalidade e quem foge à regra (DAHLKE, 2000, p. 2).

Nos últimos anos, o aumento significativo do público jovem nos bancos da EJA tem se tornado um fato comum. Os professores abordaram com bastante ênfase essa característica nos encontros de pesquisa. Falar dessa diversidade aponta para caminhos e situações peculiares no dia a dia dos professores.

Na EJA a gente tem, assim, a peculiaridade de trabalhar com um público bastante heterogêneo também. Os alunos mesclam muito faixa etária, assim, que vai dos 15 aos 60 anos. Já tive alunos até de 70 anos de idade (Eduardo).

A presença bastante heterogênea no ambiente da sala de aula num olhar atento, não é exclusividade da EJA. McLaren (1992, p. 35) entende que a cultura da sala de aula não se manifesta de forma homogênea; pelo contrário, “é descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito”. Descrevendo a diversidade de alunos que compõe a EJA de maneira mais detalhada, não se limitando à idade, Loch (2009) define que o traço singular é a classe social em contraponto com a presença de outras características:

Diversidade, manifestada pela composição de turmas marcadas pelas diferenças, não só pelas idades – dos 15 até quase os 90 anos – como pelas origens étnicas/raciais – negros, mestiços, índios, brancos, como também por alunos com necessidades especiais – surdez, cegueira, deficiência mental, física, [...] pelo desemprego e pelos ofícios que desempenham (LOCH, 2009, p. 19).

A legislação pode ter sido um dos fatores responsáveis pelo ingresso cada vez mais cedo na EJA, pois há o entendimento legal que alunos com 15 anos já podem frequentar essa modalidade de ensino. Muitos alunos, não possuindo outra opção dentro do sistema regular de ensino, acabam sendo conduzidos para a EJA quando atingem a idade legal. Isso expressa “o descompromisso do sistema com a população que passa dos 14 anos e não concluiu o ensino fundamental” (BRUNEL, 2008, p. 20).

A autora oferece uma contribuição à reflexão a respeito do aumento de jovens na EJA. Perguntando sobre por que esses jovens não permaneceram no ensino regular concluindo seus estudos no tempo “certo”, visto que a EJA propõe uma aceleração nos estudos, em consonância com as informações apontadas pelos professores deste estudo, identificou que não é somente a exclusão do ensino regular que leva os jovens a cursar a EJA. Problemas de ordem pessoal e social também são alguns pontos que levam os estudantes a se afastarem dos estudos e depois serem conduzidos aos bancos da EJA como uma possibilidade de buscar educação formal.

Ao tratar da temática com um olhar mais atento, podemos identificar que as circunstâncias apresentadas envolvem, ao contrário de uma leitura superficial, situações complexas de vida que conduzem os jovens a optar pela EJA.

Os professores reconhecem, a partir de seu contato com os alunos e das conversas que têm com estes durante as aulas, que vários motivos levam os alunos a optar pela EJA e destacam três perfis predominantes: os idosos na EJA (que representam uma parcela bastante significativa nas duas primeiras etapas), jovens trabalhadores que não conseguiram concluir seus estudos no diurno e se encaminham para a EJA (e querem estudar para obter uma melhor qualificação para enfrentar o mercado de trabalho), aqueles jovens que são encaminhados para a EJA porque estão em defasagem idade-série e não estão confortáveis no ambiente no qual se encontram (não possuem identidade com os colegas que são mais novos), este último grupo combinado com o grupo dos considerados indisciplinados do dia e são exilados do dia para o turno da noite por já possuírem idade própria para ingressar na EJA. Quanto a este último grupo alguns professores relatam que os professores do dia querem *se livrar do problema* ao mesmo tempo em que uma segunda opção se apresenta: ir pra noite para se sentir mais a vontade e amadurecer com colegas da mesma idade ou mais velhos, única alternativa possível para esse atendimento.

Barcelos (2010) nos conta vários episódios relacionados ao exercício docente na EJA. O autor reproduz uma história contada por uma professora que tinha um aluno no ensino médio que, segundo ela, “não aguentava mais em suas aulas”. Após várias tentativas sem sucesso para que o aluno melhorasse nos estudos e comportamento, teve uma “ideia genial”: conseguiu persuadir o aluno a ir para o

turno da noite, obtendo a sua turma ideal, uma “maravilha”. Porém, no segundo semestre letivo, obteve um aumento de jornada de 20 horas, tendo que ir para o turno da noite. A professora, no entanto, teve uma grande “surpresa quando, ao assumir a turma que lhe havia sido destinada, lá estava, sentado bem no fundo da sala o ‘aluno problema’ de quem ela havia conseguido ‘se livrar’ no início do ano” (BARCELOS, 2010, p. 64). Nesse sentido, Paiva (2005, p. 304) coloca que a escola de ensino regular, “para não ver a realidade que produz e com que convive, nega-a, empurrando dos *desviantes* para o noturno, como reduto da *marginalidade*”.

Essa história reflete a fala de alguns professores. O professor Pedro fala da maneira com que os alunos são encaminhados, indo ao encontro do pensamento do professor Carlos: “O que começou a acontecer? o pessoal começou a colocar os alunos do dia, que davam problema no dia [...] vai pra noite, vai pra noite”. A professora Maria também segue na mesma direção: “olha, eu penso assim, etapa 4 e etapa 5 são alunos que incomodaram no dia, aí ah, vamos ver se a última solução é passar para a noite. Aí ninguém mais aguenta de dia e vai pra noite” (Maria).

Este relato que se aproxima de algumas falas dos professores colaboradores da presente pesquisa possibilitam pensar sobre o sentido que os alunos da EJA podem dar a escola e que ações específicas poderiam ter na EJA. Os professores comentam sobre algumas lições que foram aprendendo durante sua trajetória em contato com a EJA e, uma delas, é que a EJA tem que ser diferente do ensino regular do dia. Sugerem a flexibilidade de pensar a ação educativa na EJA, fato que somente vem com o tempo

[...] eu concordo com o que os colegas também disseram, esse modelo assim muito engessado, assim, da EJA, de querer seguir [...] querer ser diferente no papel, mas na prática as cobranças são as mesmas dos professores que trabalham no dia, de exigência de horário, de papelada que se tem, do controle dos alunos, não tem uma flexibilidade no atendimento dos alunos, então a EJA quer ser diferente, mas não [...] consegue ser diferente, porque se atrela muito aos ligamentos do dia né, e as pessoas que trabalham, que coordenam geralmente não têm aquela experiência assim (Eduardo).

Os alunos mais velhos são objeto de algumas histórias que ficam na memória dos professores e são contadas com satisfação sobre o vínculo muito forte dos alunos com as turmas que estão estudando, principalmente os mais velhos que

integram as etapas iniciais nas quais têm um professor somente para todas as disciplinas.

O professor Leonardo, a partir de sua experiência em sala de aula com alunos com mais idade, relata o comentário de uma aluna idosa que nos faz refletir sobre a importância da flexibilidade com que os professores devem ter no tratamento com os alunos da EJA, mas que é uma repetição da postura das práticas com alunos do dia: “E, às vezes, têm professores do dia, em outras disciplinas, que querem até que os caras façam fila. Aí com o caderninho anotando. Aí uma senhora: mas professora, eu tenho até neto, eu vou ta dando explicação pro fulano?”. E complementa: “Na EJA tu tem que ter um cuidado se não tu vai perder o aluno cara!” e em outro momento:

[...] a maneira de chamar a atenção também é outra, eu não grito com alunos. Tá pessoal, tudo tranquilo? Eu trato eles assim. A escola é, às vezes, eu fico pensando, muito tradicional. Por isso, que eles gostam mais da educação física. Que é uma aula mais *light*, que ninguém falta (Leonardo)

Em relação à postura dos professores de educação física, o professor Pedro também aponta uma diferença na maneira com que os professores lidam com os alunos: “a gente não pega tanto no pé. O professor de outras matérias, ele quer ter aquela atenção que é do dia, eu, por exemplo, não me importo, às vezes eu dou uma teoria no início da aula. A gente tem mais flexibilidade com eles”.

Indo ao encontro das falas colocadas pelos professores, Brunel (2008) nos conta que os alunos pensam que na EJA podem fazer o que quiserem, pois não terá cobrança. Esse comportamento pode acarretar problemas entre os próprios alunos e de alunos com professores. Brunel considera que essa falta de entendimento é um dos motivos que leva à evasão desses jovens que não entendem que o espaço da EJA também está sujeito a certas regras disciplinares que a escola possui. Entendemos que esse fato também reflete na evasão dos mais velhos que não aceitam certo tipo de comportamento dos mais jovens. Quanto a isso, a autora recorre à relação feita por Freire em relação à liberdade e licenciosidade. Segundo Freire (1998, 104), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”. A liberdade vai na contramão da licenciosidade, da liberdade sem limite, sinônimo de



fazer o que quer sem assumir a *responsabilidade de suas ações*, que por consequência promove a autonomia dos educandos.

A flexibilidade como balizamento das ações na EJA vão desde a ação docente direta com os alunos até a questão de pensar o currículo e as promoções dos alunos. O caso específico das promoções foi pensada em atender o objetivo da EJA relacionada a rapidez na conclusão dos estudos sem prejudicar a aprendizagem e não vinculando os estudos a temporalidade do ano, podendo ser a qualquer tempo.

Mas a solução apresentada, que parece bastante interessante pedagogicamente, quando aplicada na realidade dos alunos reflete outras posições. Os alunos que atendem aos objetivos solicitados na etapa na qual se encontram podem ascender de etapa. Num primeiro momento essa ação propõe um avanço mais rápido para o aluno conseguir encerrar seus estudos em um menor tempo. Conforme a proposta pedagógica do município, o aluno necessita completar 800 horas na EJA, na soma das etapas, para obter o certificado de conclusão de seus estudos no nível de fundamental.

O avanço pode ser importante para muitos alunos que desejam concluir seus estudos, e tem por finalidade única e exclusiva estar habilitado no ensino fundamental para poder usufruir das possibilidades que poderão surgir em empregos, bem como poder frequentar o ensino médio sem a necessidade de esperar muito. Dalpiaz (2010) reforça o objetivo da EJA em relação ao tempo:

[...] uma modalidade de ensino inclusiva, no âmbito de suas concepções e intenções, que aponta para seus alunos oportunidades de realizarem mais tarde seus aprendizados em tempo menor do que no ensino regular.

Essa possibilidade, no entanto, não atende alguns alunos que possuem objetivos não tão específicos relacionados com a velocidade de conclusão do ensino fundamental, levando, inclusive, à exclusão da escola.

[...] com esses mais velhos acontece um fenômeno muito gozado. têm uns que eles não querem passar de etapa. Eles querem ficar com aquela turma. [...] isso eu não vi trabalhando na EJA aqui, eu vi quando tinha EJA na escola que eu era vice-diretor. Eles não querem passar de etapa. Tá bom aqui. (Eduardo)

A respeito dos alunos desejarem permanecer na etapa em que estão, o professor Leonardo acrescenta: “já aconteceu lá na escola [...] socializar [...] querem ficar com o grupo de amigos”, bem como a professora Regina comenta: “na minha escola aconteceu dois casos na etapa 2”. Existe este desejo de permanecer na mesma turma; são atribuídos alguns objetivos daqueles alunos na escola, entre eles a socialização: os alunos não querem perder o seu grupo de colegas.

[...] eu acho que isso é um cuidado que a gente tem que ter também. Esta etapa 3 que veio tão [...] eu acho que é [...] da pra dizer que 90% da turma veio da etapa 2. A professora segurou eles até o final do ano. Não fez a promoção deles assim durante o ano exatamente pra que todos fossem juntos, porque o entendimento dela era esse, que se ela mudasse alguns, naquela turma de mais novos eles iriam desistir. E realmente eles estão se mantendo agora, mas é o grupo inteiro. E eu acho que eles não se importam que um [...] já tá um pouquinho mais à frente. Eles se ajudam muito e eles não se importam de ficar um pouco mais e levar o grupo pra frente pra se fortalecer. E eles tão lá, mas foram todos juntos no final do ano. (Juliane)

Quando acontece essa promoção de maneira obrigatória, pois pela leitura dos professores este aluno está capacitado à promoção, por vezes os alunos respondem com evasão do ensino. Segundo a professora Regina: “avançaram pra etapa 3. Frequentaram uma aula e não foram nunca mais”.

O avanço da etapa 2 para a etapa 3<sup>15</sup> é o mais sentido tanto na promoção a qualquer tempo quanto na promoção ao final de ano. Mudanças consideradas significativas acontecem nessa promoção: o encontro mais expressivo com jovens na etapa 3, pois na etapa 2 predominam alunos mais velhos (muitos alunos mais velhos não aceitam a postura de alguns alunos mais novos) e a troca de unicodência por vários professores. No caso de avanço a qualquer tempo acontece uma dificuldade de acompanhamento em que resulta em uma defasagem de conteúdo; o aluno ingressa na etapa seguinte numa época em que conteúdos já foram avançados e os professores têm dificuldades em retomar os mesmos com alunos que ingressam durante o ano letivo, fazendo com que o aluno apresente dificuldade de acompanhar o andamento da aula.

---

<sup>15</sup> As etapas 1 e 2 são, respectivamente, de alfabetização e pós-alfabetização. Possuem uma única professora no mesmo formato do ensino regular para os anos iniciais do ensino fundamental. As etapas 3, 4 e 5 possuem professores específicos para cada disciplina curricular.

[...] eu ajudo muito eles. Isso que eu acho muito complicado na EJA porque o avanço pode ser a qualquer tempo, só que esse a qualquer tempo não volta pra trás(conteúdos). Por exemplo, quem pegou o início da etapa 4 desde o início vem vindo, mas quem entrou no segundo trimestre? O que passou, passou e eles não veem isso. E como é que tu vai justificar isso na matemática. A professora de matemática tá apavorada. Eu não sei como essa situação pode ser amenizada na EJA porque é complicado. Porque senão o professor tem que estar sempre recomeçando, sempre recomeçando. E não tem como fazer isso porque os outros já estão lá. Então fica muita lacuna na aprendizagem deles. (Juliane)

A retomada dos conteúdos pode ter menor eficiência nas promoções das etapas 2 para 3 pelo fato de alternar de um professor para muitos professores. Já das etapas 3 para 4 e 4 para 5, pelo fato de serem os mesmos professores nas disciplinas há uma possibilidade maior de acompanhamento aos alunos.

[...] na nossa escola eles tão retomando, isso é uma tendência muito grande. Mas até então tem dado certo. Eles retomam o conteúdo até certo ponto. Como eles já sabem mais ou menos quem vai avançar da 3 pra 4, que são os mesmos professores, eles já procuram adiantar o conteúdo da 3 e segurar um pouquinho o da 4. Naquele período. Pra eles não entrar tão verde na 4 (Leonardo).

A unidocência também representa um vínculo muito grande entre professor e aluno, é aquele professor referência que está sempre com os alunos todos os dias e junto com o grupo constrói uma relação muito afetuosa. A afetividade é parte integrante dos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1998). A alegria de ensinar, parceira da alegria de viver, faz parte da busca docente e discente por uma educação sempre melhor. Freire ainda reforça, para não haver mal-entendidos, que a afetividade e a alegria no encontro educando-educador não prescindem da rigorosidade que o ato educativo merece nem tampouco desprezam a ação política imanente à educação. Ao encontro de Freire, Rios (2008) propõe a dimensão ética do trabalho docente em que a sensibilidade que se faz presente na relação pedagógica com uma orientação criadora corresponde a uma *dimensão estética*, o domínio dos conteúdos e técnicas representam uma *dimensão técnica* e exercício dos direitos e deveres na construção coletiva da sociedade correspondem a uma dimensão política.

Ao avançar para a etapa 3 os alunos se sentem um pouco perdidos pela falta de vínculo afetivo com os professores que agora já são muitos.

[...] eu acho que [...] aconteceu lá na escola, sair da 2 e ir pra 3 e não querer ir mais, não desistir, porém o que eles alegaram [...] uma menina disse: oh professor nós estávamos acostumados com a professora Maria, era só uma, era uma e é uma mãezona, né, tratava eles com carinho e tal, aí tu pega os outros 4 ou 5 professores, têm uns que são umas pedra, tu imagina, tu chega no Bernardo, tu sabe como é o Bernardo, se a caneta dele tá aqui e tu colocar ela aqui é discurso pra uma aula, eles não tão acostumados (Leonardo).

[...] e essa questão da troca da unidocência (currículo) para a área, também é complicado pra eles. Porque aí cada professor tem o seu estilo a sua maneira de dar aula. E aí quando entrou pra etapa 3, 4 e 5 é um professor pra cada disciplina [...] exatamente por isso aí, por estas questões que eles vão desistindo. Se a gente não tiver um trabalho neste sentido de mostrar pra eles que eles têm que resistir, que eles perderam tempo, que eles têm que insistir, porque senão eles realmente vão desistindo (Juliane).

Esta mudança de turmas e convívio promove uma característica bastante interessante, a visita às turmas ou salas que cursavam anteriormente para conversar, nem que seja por alguns minutos. Em uma das observações de campo pude observar que uma senhora no início do momento da aula parava pelo menos uns cinco minutos na sala da professora Regina (sua sala antes de ser promovida) para conversar um pouco, sentar um pouco, e somente depois desta passada ela se encaminhava para a sua sala atual.

Barcelos (2010) relata um caso de vínculo de alunos mais idosos com as turmas que estavam estudando, relato este que pode vivenciar a partir de seu contato com uma diretora de uma escola de EJA. Conta este autor:

[...] uma educanda (uma senhora com mais de 60 anos) progrediu para o segundo ciclo ao final do ano letivo. Ao retornar no ano seguinte, a educanda, sempre que podia, retornava a sala de aula da professora do ano anterior. Às vezes ficava parada na porta assistindo às aulas. Outras vezes entrava e sentava. Quando voltava do recreio não ia para sua sala do segundo ciclo, mas, sim, para a do ciclo anterior. [...] a professora cansou de buscá-la na sala ao lado e relatou o que estava acontecendo para a orientadora e para a supervisora escolar do turno da noite (BARCELOS, 2010, p. 59).

Esta história é bastante interessante na medida em que demonstra o vínculo das pessoas mais idosas com os professores que foram seus ensinantes em alguma etapa dentro da EJA. O final da história é surpreendente. A direção da escola resolveu ter uma conversa com esta senhora explicando sobre a situação relacionada à sua promoção de ciclo e que não poderia assistir aula na turma anterior e sim na que havia progredido. A senhora após ouvir a explicação atentamente falou: “[...] tá [...] está bom, então vocês me desprogridam!” (BARCELOS, 2010, p. 60).

Barcelos ainda relata que posteriormente a esta conversa a aluna explicou os motivos pelos quais não queria a promoção. Vejamos:

[...] a professora do ano anterior era muito legal. Era uma mulher normal [...] assim que nem eu [...] era casada, tinha filhos e netos até. Ela fazia brincadeiras na sala de aula para explicar os conteúdos. Ela não era de passar muitos temas para o final da semana; as provas não eram feitas como se fosse um castigo [...] outra coisa muito boa era que ela não gritava com os alunos, contava histórias de sua vida, mas o que eu mais gostava mesmo na antiga professora era que ela estava sempre disposta a escutar o que os alunos tinham para dizer [...] principalmente na segunda-feira. Além do mais, a turma era muito unida, todos se davam bem, até já tinha ficado amiga de umas colegas de aula que me convidaram para ir no aniversário delas; eu também já tinha convidado elas para irem na minha casa [...] nem tinha mais vergonha de morar na vila braba que moro. Agora se vocês me obrigam a ficar nesta sala eu não vou estudar mais. Até porque o que eu precisava mesmo era aprender a ler [...] já aprendi [...] as colegas do ano passado já são minhas amigas [...] não preciso mais vir aqui na escola [...] acho que não tenho mais precisão de estudar. (Relato de uma senhora estudante apresentado em BARCELOS, 2010, p. 60).

A EJA é marcada, portanto, pela diversidade, são alunos de diversas faixas etárias, além de suas origens e necessidades especiais. As características que podem marcar uma dificuldade para se pensar a ação docente também podem ser pensadas na esfera da sua potencialidade (LOCH, 2009). Entendemos que a trajetória de formação está bastante comprometida com a compreensão das diversas possibilidades pedagógicas que possam surgir.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A constituição daqueles que escolhem ser professor, sua trajetória, a influência que sofreram, os entendimentos diversos sobre suas necessidades formativas, as incertezas que podem advir da profissão docente são elementos importantes que buscamos discutir com os professores e que apresentamos nesta seção. A formação é permanente (FREIRE, 1998), participa da construção do mundo. Assim como o homem que faz a sua história, o professor envolvido sistematicamente com a reflexão sobre o processo de ensino pode acompanhar as necessidades que a ação pedagógica pode solicitar. Destacamos a fala de Arroyo na intenção de pontuar as diversas influências que podem de alguma forma inferir no processo de formação.

Sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de pedagogia e licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, na tv? (ARROYO, 2000, p. 124)

A formação inicial, pautada pela graduação, a necessidade de outros locais de formação, a experiência como mobilizadora de conhecimentos para a docência, aparecem como reflexões importantes promovidas pelos professores nas discussões realizadas.

Começamos pela formação inicial, não que devesse ser assim, mas numa lógica temporal talvez seja mais adequado falar a partir deste momento tão fecundo de possibilidades, escolhido dentre outras tantas opções para formação profissional, mas certamente marcado pelos mais diversos motivos, de opção ou de necessidade, que no mundo do trabalho significa estar pronto para o início de suas atividades profissionais.

#### **4.2.1 Aprender a ensinar**

A docência perpassa muitos saberes (FREIRE, 1998; TARDIF, 2002). Não separamos o entendimento sobre o ato de ensinar – e as suas possibilidades – da tarefa contínua do professor desde o momento de sua iniciação nesse aprendizado. O iniciante a essa carreira a escolhe por vários motivos que podem ou não ir ao

encontro das necessidades e responsabilidades que a docência irá impor ou solicitar. Os professores colaboradores do estudo demonstraram uma relação muito afetuosa com a escolha da faculdade de educação física como formação profissional.

A professora Maria comenta que optou pelo curso de educação física “[...] porque eu sempre gostei bastante da disciplina”, e embora tenha cursado um semestre de informática revela ainda: “Mas eu escolhi mais por isso, era uma coisa que eu gostava bastante, eu gostava da educação física”.

Os demais professores também se identificaram com o gosto da educação física anterior à formação inicial para o encaminhamento de sua escolha como faculdade. Quatro professores, Juliane, Leonardo, Pedro e Eduardo, além do gosto pela educação física e pelo esporte especialmente, também acrescentam o fato de “ter sido atleta” como alavanca dessa escolha. No caso específico da professora Juliane, declara que “no primeiro semestre eu quase me arrepiei, quase desisti” pelo fato de não ter contato com disciplinas práticas<sup>16</sup>, nesse semestre que priorizava disciplinas teóricas. Na continuidade de sua fala declara que analisou o currículo e observou que teria práticas mais adiante e concluiu ser interessante continuar, concluindo que seu foco no curso era a parte de atleta.

A importância em gostar ou ter identificação com o que irá fazer como atuação profissional, e no caso específico aqui apresentado da docência, é muito grande. É muito difícil entender que um professor que não gosta de matemática irá ensinar bem os seus alunos, o de ciências, o de física, o de biologia e no presente caso o de educação física, não no sentido da competência, mas na doação necessária ao ato docente.

Não compreendemos que gostar da educação física ou de esportes e demais práticas corporais no âmbito da educação física é condição final isolada para ser um bom professor, mas é um elemento que pode ser considerado importante. Esse gosto faz parte de nosso apreço pessoal interferindo no fazer cotidiano de ser professor, como aponta Arroyo (2000, p. 27): “ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal”. Freire (1998) também nos chama atenção para um dos saberes necessários a prática educativa: corporeificação das palavras, por

---

<sup>16</sup> No curso de educação física se utiliza muito a denominação de disciplinas práticas para aquelas atividades que envolvem o corpo em movimento.

exemplo. Como propor o gosto pelo ensinar se não o possui, que testemunho vou dar se não me identifico com o que estou fazendo? O gostar daquilo a que nos propomos fazer pode contribuir significativamente.

Mas ser professora/or não se restringe a gostar do que se ensina, mas também convida a gostar de ensinar, qualidade indispensável à ação docente tanto quanto gostar do que ensina. Quem ensina não exerce apenas uma função técnica, “somos professores. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada” (ARROYO, 2000, p. 27).

Santos et al(2008), na mesma direção que Arroyo, lembram que o professor era um profissional técnico que transferia informações aos seus alunos. Podemos inferir que aquele que queria ser professor, necessitava somente aprender as técnicas adequadas de ensino para exercer a função docente. No entanto as autoras também lembram que o professor hoje tem que assumir novos papéis e responsabilidades no exercício da sua profissão, que, no nosso entendimento, não são assumidos com o simples querer ser professor.

Entendemos que o jovem professor pode não saber disso, mas a sua trajetória poderá aos poucos demonstrar que para ser professor demanda mais atribuições do que gostar da atividade que será objeto da docência, apresentando as responsabilidades e os conhecimentos que deve possuir para lecionar. Entendemos que desistências poderão ocorrer durante ou mesmo depois de cumprir a etapa inicial de sua formação.

Todos os professores colaboradores desta pesquisa cursaram a modalidade de licenciatura plena<sup>17</sup> em educação física, que legalmente habilitava ao trabalho tanto em ambientes escolares quanto em outros ambientes externos à faculdade relacionados com a educação física, tais como academias, escolinhas esportivas, recreação e lazer, entre outros.

Ao lançar um olhar para sua etapa de formação inicial os professores pensam ter sido boa, representada na fala de Eduardo: “um bom curso [...] tive bons professores [...] uma base boa que a universidade me deu” (Professor Eduardo), porém realizam uma crítica sobre uma certa distância entre a Universidade e a

---

<sup>17</sup> Atualmente os cursos estão divididos em duas possibilidades, a licenciatura e bacharelado. A licenciatura permite a atuação exclusiva em escolas e o bacharelado em locais extraescolares.



realidade que hoje enfrentam no cotidiano de suas práticas. A professora Juliane nos comenta que

[...] o que eu senti falta na universidade foi uma maior preparação para enfrentar a realidade. No mínimo uma bola pra cada dois, todo aquele material disponível, tudo, e na hora que a gente cai nos estágios a realidade é totalmente diferente. Eu não sei como é que está hoje. [...] Isso eu senti falta, de ir pro meu estágio e não estar preparada pra enfrentar aquela realidade.

O entendimento de que não houve preparo para a realidade demonstra a ausência de reflexões sobre esta e o entendimento superficial sobre o posicionamento nas práticas de sala de aula. Pérez Gómez (1998) compreende as situações da sala de aula como únicas e que requerem soluções também únicas. Estratégias prontas ou preparo técnico não se ajustam às situações que surgem, preparo esse enfatizado na formação inicial, como a seguir comenta a mesma professora: “a gente tinha um leque muito grande de preparo técnico, todo ele muito bom”, relatando as disciplinas que tinha como atletismo 1, 2, 3 e 4, natação 1, 2 e 3, entre outras disciplinas. A ausência de relação entre a prática e o pensar a realidade também foi sentida pelos demais professores como segue na fala do professor Eduardo:

[...] têm algumas disciplinas que ficavam um pouco a desejar assim, algumas de esporte coletivo, aquela coisa de ter todo aquele material, aquela estrutura lá, um monte de bola de basquete, um monte de bola de handebol e tu chega na escola a realidade não é bem esta, ali, às vezes, tu tem uma bola que tu utiliza pra trabalhar todas as modalidades, tem que tá adaptando assim pra trabalhar.

A relação distante entre a prática mais especificamente da falta de material excelente na faculdade, diferente da realidade que hoje é enfrentada é também sentida pelos demais professores que não pouparam esforços nas suas críticas. O professor Pedro destacou que em relação a este ponto específico havia um professor no percurso da graduação que alertava sobre a realidade não ser aquela ali e que teria carência de materiais na prática escolar. Nessa mesma direção a professora Maria nos diz: “a professora sempre dizia, olha, vocês vão pra escola que vocês não vão ter material, vocês vão ter que improvisar, vão ter que adaptar, então essa parte a gente foi assim bem preparado”.

Uma última crítica muito presente na fala dos colaboradores do presente estudo diz respeito à ausência de discussões sobre aspectos da diversidade dos alunos que teriam no futuro. A professora Regina destaca que não foi preparada para trabalhar com alunos indisciplinados.

Também senti muita dificuldade nas escolas em relação ao material como os colegas colocaram, e também da questão da indisciplina, porque tu tá lá na faculdade tu aplica uma aula para os teus colegas e todos participam, está sendo avaliado, então tu participa, não tem aquela questão da indisciplina: o que fazer com o fulano lá que não quer fazer que tá dando no ciclano? [...] como é que tem que fazer com aquele aluno que não tem disciplina, como é que tu faz com aquele aluno que tu chama o pai, a mãe e eles dizem, “eu não sei mais o que fazer em casa, dá um jeito tu aí na escola”, então essas dificuldades que eu tive, a gente não teve nada voltado, embora fosse a licenciatura plena, ninguém falou desta questão da indisciplina pra gente. [...] a questão das drogas ninguém disse [...] a questão da violência [...] até a questão da classe social [...] tem essa diferença, mas ninguém comentou nada disso com a gente.

Os pontos destacados nas falas apresentadas e representativas dos demais professores são importantes para a reflexão no âmbito da formação inicial: a formação técnica, a excelência da oferta de materiais e estrutura física em contrapartida às escolas reais e a ausência de reflexões sobre a indisciplina, entre outros fatores que estão presentes nas aulas em escolas e não objeto de discussões na formação inicial. Conforme Günther (2006, p. 136): “Existe, talvez, um descompasso entre as discussões que vêm ocorrendo no cenário da EF brasileira, principalmente no âmbito acadêmico, e a prática efetiva da EF nas escolas”.

A formação técnica não estabelece relação com uma formação política em educação física. Os professores em nenhum momento falam de alguma formação posicionada politicamente. As ausências de discussões no percurso da formação citadas foram em relação a questões práticas de aula, bem como os pontos positivos apresentados se referem às dicas ou alternativas imediatas para soluções de cunho metodológico nas aulas.

A formação técnica tem se perpetuado no âmbito da educação física. Günther e Molina Neto (2000), Bossle (2003), Pereira (2004) já apresentam em seus trabalhos essa característica tão presente e resistente a mudanças nos cursos de educação física. A partir de Schön e Pérez Gómez, esses autores relacionam o currículo de formação de professores com a perspectiva técnica (PÉREZ GÓMEZ,

1998) e o modelo de racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). Segundo Schön (2000, p. 15):

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Numa aproximação com essa perspectiva Pérez Gómez (1998) identifica a perspectiva técnica, que identificamos nos cursos de formação de professores, como aquela em que os problemas colocados para o professor “são instrumentais e, portanto, técnicos, como aplicar os recursos e as estratégias necessárias para a realização dos objetivos que se indicam no currículo oficial” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 83). Na mesma linha de pensamento Giroux (1997) entende que os futuros professores não aprendem a pensar os princípios subjacentes às práticas em sala de aula e sim metodologias que vão de encontro ao pensamento crítico. A preocupação se dá no âmbito de saber a melhor maneira de resolução de situações que levem ao melhor ensinar um “corpo de conhecimentos”.

Pérez Gómez (1998, p. 83) coloca como problema desta perspectiva de ensino a incapacidade de enfrentar a realidade social concreta que é sempre: “complexa, incerta, mutante e carregada de opções de valor”. Nesse sentido propõe, ao contrário de receitas e estratégias prontas para situações singulares, que o professor tenha conhecimentos e capacidade de diagnosticar as situações de aula.

Um dos momentos que se apresenta na incerteza das ações pedagógicas e que representa a inserção oficial do aluno acadêmico no mundo do trabalho docente, ainda dentro do período de graduação, se caracteriza pelas práticas de estágio. Para muitos é o primeiro contato com a realidade das escolas.

#### **4.2.2 Encontro com a realidade**

O estágio foi o momento privilegiado de encontro com a realidade escolar, momento esse que todos os professores passaram, embora conforme a característica das faculdades que cursaram ter sido organizado de formas diversas.

O estágio é percebido pelos professores como um momento muito importante na formação de ser professor, uma apoteose da formação visto que sua execução foi, para todos os professores que participaram da pesquisa, no final do curso, momento intermediário entre teoria acadêmica e habilitado profissional. Kenski (2008), ao falar sobre os cursos de habilitação de magistério dos cursos de Pedagogia, define o momento do estágio como um desafio, pois, realizado somente ao final do curso, desvinculado de atividades realizadas nos semestres anteriores, se constitui numa última chance de resolver ou discutir todos os problemas e deficiências que surgiram durante o curso e, conforme Zeichner (2002), a organização do curso de formação primeiro apresenta as questões práticas de como fazer e somente no estágio se faz o que foi aprendido de forma separada, na necessidade de prestar contas como professor. O momento de solucionar as questões fica distante do momento da atuação na prática docente bastante marcado pela imprevisibilidade. O estágio surge como uma etapa mais próxima de uma testagem do que de um processo de construção de aprendizagem propriamente dita.

Percebemos uma aproximação ao que acontece nos cursos de licenciatura em educação física como relatam os professores. Ao lembrar dos seus estágios, a professora Maria comenta que mesmo tendo realizado licenciatura plena “a gente não teve nenhum estágio que não fosse na licenciatura, eram todos em escola”, fortalecendo o vínculo que sua graduação teve com a prática escolar. A professora Juliane, por sua vez, relata que este momento foi a hora de enfrentar a realidade que não foi apresentada até ali: “eu senti falta, de ir pro meu estágio e não estar preparada pra enfrentar aquela realidade”.

O professor Leonardo não poupa críticas ao modelo como o estágio é proposto na faculdade. Apresentando uma visão crítica sugere:

Eu achava que tinha que ter estágio desde o primeiro semestre, pra turma da licenciatura, pra eles vivenciarem o ambiente a escola, pra depois, pra assim dar tempo, tá ciente do que tu vai enfrentar, tu vai ter nervos pra ti aguentar aquilo lá. Porque se tu vai achando que tu vai ah eu vou preparar uma aulinha hoje, os alunos vão ficar sentadinhos, porque na aula de educação física na faculdade tu dá aula pra adulto, e tem quinhentas bolas de basquete, agora nos vamos fazer isso e todo mundo faz. Enquanto na sala de aula tu perde quinze minutos fazendo só a chamada.

O fato de ter que dar aula para os colegas no período da graduação, como

uma testagem ou uma prática inicial de aprendizado possui aspectos positivos e negativos. Um aspecto negativo enfatizado por Günther é a imersão na realidade.

Essas práticas (estágio) ocorrem, em sua grande maioria, dentro das dependências da Universidade. Essas modalidades, ainda que importantes como exercício preparatório, têm lugar longe do contexto real onde, futuramente, os jovens professores estarão atuando, privando-os, portanto, de uma efetiva imersão na realidade plena, na qual se tornarão, de fato, professores (GÜNTHER, 2006, p.132).

Destacamos a importância dessas práticas com os colegas num primeiro momento como “exercício preparatório”, mas a sua demasiada colocação em detrimento de uma imersão na realidade, relacionada como fundamental para o aprendizado do futuro professor. Outras questões apresentadas por Leonardo colocam a disciplina de estágio como uma possibilidade de ser uma prática bastante efetiva na solução e compreensão dos problemas apresentados no percurso de graduação, se contemplados desde o início do curso, tais como: comportamento dos alunos, material disponível, administração do tempo, somado a isso podemos acrescentar fatores já citados por outros professores como alunos de inclusão e conhecer a diversidade de alunos que compõem o ambiente escolar. Destacamos que o professor Leonardo apresenta a ideia de “saber se irão aguentar” a docência com suas intempéries. Há, dessa forma, a possibilidade dos alunos poderem desistir do curso se desde o início não se adequarem à realidade da docência.

A fala da professora Maria também vai ao encontro de Leonardo:

[...] tinha dois estágios, também acho muito pouco, também acho que deveria ter desde o início estágios, vivenciar todas as etapas desde o início, desde o infantil até o ensino médio [...] em EJA, estágio em EJA, porque eu já vi professor que chega em EJA, não na educação física, bah [...] eu vou desistir, eu não tenho perfil pra trabalhar na EJA, e realmente, as turmas de EJA não são que nem as turmas seriadas, e isso a gente cansa de falar.

É a primeira referência que um dos professores faz em relação à possibilidade de ter estágio na EJA. O reconhecimento da falta de formação direcionada a entendimentos sobre a EJA pode ser motivo de falta de confiança, causando um afastamento da ideia de lecionar ali.

A ideia de ter estágio desde o primeiro semestre do curso, solicitação que não é rara entre professores e alunos (PIMENTA, 2005), mesmo com propostas de observação de aula para discussão posterior parece bastante interessante. Não podemos, no entanto, polarizar a relação teoria e prática. Segundo Pimenta (2005 p. 21), “a ‘parte mais prática’ do curso, em contraposição às demais disciplinas consideras como a ‘parte mais teórica’”.

Realizar um curso baseado nas práticas excessivas e soluções técnicas resolveria a questão da instrumentalização, um curso extremamente teórico, sem aproximação às práticas se afastaria do objeto da docência que é o momento pedagógico constituído pela ação do professor na aula. A polarização: mais prática ou mais teoria, pode ser substituída pela unidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2005).

A aula como construção sistemática, o ser humano se reconhecendo na sua inconclusão (FREIRE, 1998), se constituem em saberes que necessitam ser incorporados pelos que escolheram a carreira docente, aceitando que a reflexão é importante e necessária e a receita de uma aula pronta perfeita não se estabelece como objetivo na formação de professores.

Os professores Pedro e Eduardo expressam o seu sentimento em relação ao estágio de uma forma menos enfática. Os dois professores comentam que não tiveram as mesmas dificuldades que os outros demonstraram em suas falas pelo fato de desde o início do curso terem se inserido em locais de prática que possibilitaram um aprendizado muito grande em relação ao fazer docente. Consideramos esse adiantamento do professor Eduardo um ganho, pois segundo ele: “pra finalizar (o curso) nos tínhamos que fazer um estágio na licenciatura plena”.

Embora esses professores não tenham reforçado a necessidade de estágios desde o início do curso pelo fato de sua trajetória pessoal já ter possibilitado uma experiência na direção de aproximar os conhecimentos que tinham na graduação, isso não foi privilégio dos outros professores colaboradores desta pesquisa, pois a oferta de locais de trabalho enquanto estavam cursando a graduação foi uma possibilidade um tanto incerta.

A professora Maria entende que uma das possibilidades no início do curso, até pela falta de experiência, é a realização de estágios de observação: “observar pra tu ter uma noção do que é”. A observação pode se constituir um elemento

importante, segundo Pimenta (2005, p. 172), pois remete ao conhecimento da realidade, identificar o que está ou não sendo realizado e o porquê, conhecimento este que somente se adquire através da “observação direta e análise das situações observadas”.

O professor Eduardo também apresenta uma situação fundamental na formação: ausência de supervisão no estágio.

[...] eu me lembro que tinha vários colegas que deram problema que não conseguiam dar aula, e aí eu vi que a universidade tinha um professor supervisor de estágio que tinha que acompanhar os alunos, mas este acompanhamento na verdade não existia, então o aluno acadêmico ali que tinha que se virar daí, o professor supervisor não ia na escola, não te dava um *feedback*, de repente o que tu pode fazer pra melhorar, conversar contigo, te dar umas sugestões, o cara ficava lá dando aula e se virava, é uma crítica que eu faço assim ao estágio da época assim (Eduardo).

O professor Eduardo, além da sua entrada cedo em estágios extra-curriculares, comenta que o professor da sua escola lhe ajudou muito, promovendo um auxílio que o professor de estágio não dá aos alunos da graduação. A professora Regina também segue nesta mesma linha: “não tive orientação, se o que eu estava fazendo era certo ou errado”.

Com exceção da professora Maria, que relata ter tido um ótimo acompanhamento de sua supervisão de estágio, a falta de supervisão e possibilidades de reflexão durante o estágio para auxílio se apresenta como lugar comum nas falas dos demais professores. A professora Maria possui atualmente acadêmicos de educação física fazendo estágio com ela no ensino fundamental onde leciona. A ausência de orientação no estágio atualmente é percebida por ela como uma das características presentes nas práticas destes acadêmicos: “eles têm a vantagem de ter mais estágios com níveis diferentes, mas o acompanhamento e orientação pecam um pouco também”.

Se buscarmos uma unidade maior na relação teoria e prática no momento em que a ação pedagógica se estabelece como possibilidade de reflexão, o papel do supervisor como uma pessoa mais experiente pode ser fundamental, até para refletir sobre possibilidades que estão fora do alcance do estagiário, que não tem poder absoluto sobre a aula que está condicionada a autorização dos professores da escola.

### 4.2.3 (Não) Formação para lecionar na EJA

Quais as contribuições que a formação inicial deu à docência para a EJA? Como a graduação percebe a EJA, quais entendimentos, dificuldades a serem enfrentadas na sua especificidade, quais são as propostas?

Podemos considerar que a formação para lecionar educação física na especificidade da EJA é um capítulo à parte no percurso da formação inicial, ou melhor dizendo, é um capítulo que ainda não consta deste percurso de formação e, portanto, merece ser inscrito na formação.

Como podemos ver, no turno da noite existe um grande número de possibilidades de dispensas legais na aula de educação física, momento privilegiado em que acontecem as aulas da EJA. Há para nós um equívoco na forma de como a lei lança o olhar para a educação física, não percebendo a suas possibilidades educativas.

Aquelas contribuições na esfera técnico-instrumental, que podem ser também utilizados no local comum das práticas são contempladas. Situações que ocorreram nos estágios e que se reproduzem na EJA também podem ser relacionadas nas práticas docentes dos professores. A lacuna se estabelece em questões da especificidade da EJA e seu entendimento, e na busca do presente trabalho, a especificidade da educação física na EJA.

Ao serem indagados sobre alguma discussão sobre a EJA no período de formação nos defrontamos com uma ausência generalizada de falas e, mesmo com muito esforço e cuidado para não ser repetitivo e demasiado invasivo, somente algumas pequenas falas foram feitas.

O professor Eduardo declara:

[...] eu tive uma disciplina sobre legislação na faculdade que eu tive contato com a EJA pra saber que não era obrigatório a participação nas aulas de educação física porque os alunos que tivessem filhos, fossem maiores de trinta anos [...].

Eduardo ainda acrescenta que essa disciplina era de cunho generalista com o propósito de compreender a EJA como um processo e agregar pessoas que não puderam estudar no tempo hábil.



A professora Juliane comenta que na sua época nem tinha EJA, tinha o ensino regular noturno e tinha supletivo. A professora Regina, por sua vez, nos diz: “eu tinha a EJA como optativa, não educação física para jovens e adultos, e eu optei por não fazer”.

A compreensão da EJA como modalidade de ensino ou é optativa ou compõe uma pequena parte dentro de uma outra disciplina de legislação. Se a disciplina para EJA fosse obrigatória já teríamos uma contribuição mais eficiente para discutir várias características da mesma, podendo levar os futuros professores a alguma reflexão sobre as possibilidades da educação física nessa modalidade de ensino.

Apontamentos específicos ou discussões sobre a educação física na EJA foram inexistentes, indo ao encontro de Moraes (2009) quando destaca que os professores que atuam na EJA não tiveram nos cursos de graduação reflexões para o trabalho docente com os alunos que lá estudam. Como a falta, por exemplo, do planejamento de ensino na EJA. Segundo Loch (2009, p. 18):

Pensar o planejamento e avaliação em EJA é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados.

Talvez a ausência da formação ou de diálogos específicos sobre a EJA no período de formação seja reflexo da já tão marginalizada situação destes alunos já excluídos socialmente do ensino regular e excluídos do pensamento dos professores em formação. Talvez seja difícil pensar como pode um aluno de uma licenciatura sair do período de formação sem ter dialogado a respeito da especificidade da EJA, fora algum esforço pessoal de algum professor idealista que deseja assumir essa bandeira de luta individual em sua disciplina, pois, como reforça Loch (2009, p. 21), atuar na EJA se constitui por ser uma “atividade pedagógica complexa dada a evidência da grande heterogeneidade presente neste grupo”.

#### **4.2.4 Construindo saberes na EJA**

A EJA se constitui como um local importante de formação para os professores que exercem docência nesta modalidade de ensino. O saber da experiência tem se

tornado campo fértil para a reflexão e para os debates sobre a prática pedagógica na EJA.

Os momentos de encontro entre os professores são pontuados como ocasiões de reflexões, trocas pedagógicas e momentos de reafirmação de suas práticas. A sexta-feira é o dia reservado para a reunião pedagógica semanal nas escolas. Reconhecemos, assim como Vasconcellos (2002), que o momento da reunião semanal se constitui como um espaço privilegiado de discussões. Os alunos têm aula de segunda a quinta e na sexta-feira têm um trabalho a distância chamado “estudo programado”. A cada sexta-feira um professor é responsável, num sistema de rodízio, a encaminhar um trabalho a distância para todas as turmas. Essa organização permite que os professores tenham uma noite de reunião semanal para discussões, atestado pela coordenadora como “horário de formação garantido na carga horária” (entrevista com a coordenadora). Essa pode ser considerada uma conquista do coletivo docente: supervisores e professores. A professora Maria fala sobre este momento de encontro:

Minha primeira experiência foi no Plauto (nome da escola). Aí eu, arrepiei, eu disse nossa o que eu to fazendo aqui, eu quero voltar [...] pra minha cidade [...], mas [...] enfrentei e tô aí. Hoje com um trabalho diferente. A troca de experiência lá [...] eu era sozinha na escola, tudo que eu fazia ninguém dizia ah isso pode ser diferente. Aqui em São Leopoldo, tu troca experiência com as pessoas, [...], tu pode aprender, acho que na troca de experiência, na experiência vivida tu vai aprendendo, tu vai vivendo e tu vai aprendendo. Se obriga a mudar.

A experiência é citada como elemento importante na constituição docente. Podemos destacar que a experiência acumulada pode contribuir nesses momentos de encontro, bem como a reflexão sobre situações vivenciadas com as turmas para a resolução de questões comuns. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 371): “A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”. O professor Pedro também comenta sobre a reunião de sexta-feira. Vejamos:

[...] essa reunião da sexta-feira facilita também, né. Tem esse contato melhor com os professores. Os outros não têm e a gente tem esse contato maior com os colegas. Porque tem cara no dia que eu não conhecia. Só vinha naquela reunião geral. O cara vem na terça e

na segunda e eu dou aula na quarta e na sexta e nunca vi o cara. Passa o ano sem ver o cara. E no EJA não. A gente se obriga toda sexta a se reunir.

Vasconcellos (2002) reconhece o valor da reunião pedagógica semanal no papel de qualificação do trabalho docente, sem a qual qualquer projeto teria dificuldade de se concretizar. É possível neste encontro frequente fazer trocas, replanejar na convivência com colegas, partilhar dúvidas e falar de suas experiências. O professor como pesquisador (FREIRE, 1998; VASCONCELLOS, 2002), movido pela curiosidade de compreender cada vez mais como a ação docente, pode se aproximar e construir aprendizagens mais comprometidas com a realidade dos alunos. Para isso é importante o diálogo, que reflexiona com os outros, que é humilde no reconhecimento do outro como fonte de entendimento. Segundo Vasconcellos (2002, p. 123): “a escola não pode ser vista somente como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo local de formação”.

Tardif (2002), Pérez Gómez (1998), Freire (1998), entre outros reúnem esforços teóricos no sentido de pensar o papel da reflexão da prática e na prática como elemento constitutivo do fazer pedagógico. Freire nos convida a pensar na formação permanente e reflexiva do educador a partir do entendimento da inconclusão do ser humano que ao fazer a análise crítica de sua realidade também provoca a sua transformação, identificando a prática docente crítica com o movimento de fazer e pensar sobre o fazer.

Tardif (2002) reforça a construção coletiva nos saberes das experiências, pois não residem exclusivamente na subjetividade individual, são saberes partilhados que confrontados nas experiências coletivas fornecem respostas aos problemas.

No entanto, além das reuniões nas escolas que congregam professores de diversas disciplinas, os professores solicitam reuniões da área de educação física, entre professores de várias escolas, como possibilidade de discussão de problemas que possam ser semelhantes e assim ter a oportunidade de discutir ações possíveis: “eu acho que a gente tem carências de mais na nossa profissão, a gente não se encontra. A gente daqui a pouco vai se encontrar assim, no desfile de 7 de setembro, [...]” (Pedro).

A professora Juliane destaca a importância do grupo de discussão formado pela presente pesquisa no sentido de aproximação e possibilidade dos professores da área de educação física em trocarem experiências.

[...] eu acho interessante (a reunião de pesquisa) acho que é uma coisa que deveria haver em todos os níveis a discussão da área. Não existe aqui no nosso município. Não existe essa discussão. Pena que é um grupo pequeno que pode ter essa possibilidade, somos aqui no caso, da EJA, mas a maioria [...]

E o professor Eduardo:

A troca de experiências aqui é válida, deu pra aprender com o que o colega coloca, a gente aprende um pouquinho com a fala de cada um, a gente tá aprendendo, e esse momento de desabafo porque a gente não tem isso. É uma chance única que a gente tá tendo de poder se encontrar, porque a gente não tem momento nenhum de encontro. A gente não se encontra nunca. Os professores daqui só se encontram naquele evento [...] esporadicamente a gente se encontra em um evento [...] Não vê política assim incentivando a disciplina trocar experiência, crescer, porque uma cabeça pensando sozinha com certeza não vai pensar tão bem do que seis sete cabeças pensando.

E o professor Leonardo:

[...] aqui me deu mais confiança. Não que eu estivesse inseguro. Mas te dá confiança daquilo que tu tá fazendo, vocês também fazem, e a gente vê que dá resultado positivo. Fica mais confiante naquilo que vai aplicar na aula. Tu vai vendo bah, tu sempre fica naquela dúvida, será que isso tá certo na Educação de Jovens e Adultos. Aí tu chega aqui coloca tua experiência que os outros fazem também e fui vendo que dá pra fazer isso aí e te dá uma certa tranquilidade pra tu trabalhar.

A reunião de área proposta pelos professores também recebe o apoio da supervisora Roberta. Ela entende que as reuniões internas das escolas, reunindo professores de várias disciplinas são importantes em um momento, mas a reunião por área traria contribuições a mais no processo formativo dos professores.

A gente tem toda a sexta-feira formação, a grande parte dessas formações são na escola. [...] Mas não é por componente curricular. Eu fui uma das únicas supervisoras que na última reunião defendi que eu gostaria que tivesse encontros, formações por componente curricular. Porque eu acho essencial essa troca entre pessoas da mesma área. Eles quase me lincharam porque “não se pode ver o ensino fatiado, cada um na sua caixinha, tem que ser [...] que já é com o seu componente curricular e se a gente fizer formação separado isso vai reforçar”. Eu não tô defendendo nem oito nem

oitenta, eu acho que as duas formas de formação são importantes, mas eu acho que tem que ter um momento que seja uma formação para os professores que trabalham com EJA, que trabalham com educação física.

Podemos considerar aqui um dos poucos momentos de discussão que podem caracterizar uma formação continuada. A reunião de sexta-feira, embora seja um momento rico de trocas, talvez seja a única oportunidade de conversar e trocar experiências sobre as práticas pedagógicas da disciplina de educação física na EJA. As discussões sobre a EJA não ultrapassam esse momento circunscrito às reuniões como podemos ver nas falas dos professores Pedro e Leonardo:

Eu nunca tive nada (formação relacionada à EJA) nem na graduação nem em curso nem [...] nunca ouvi falar em nenhum curso de EJA. [...] nem me ofereceram e eu nunca vi um curso que dissesse assim que era voltado pra EJA (Pedro).

[...] nunca foi nos oferecido nada. Simplesmente tu copia do dia e te adapta aquela realidade. Tu não tens experiência, então tu vai fazer o que tu faz no dia. Aí depois tu vai te adaptando (Leonardo).

As formações promovidas pela SMED de São Leopoldo visando promover discussões amplas aconteceram em 2008. Segundo a coordenadora, professores e estudantes foram reunidos visando ouvir todos envolvidos no processo e para estudar as possibilidades. Atualmente a ação fica restrita às reuniões de sexta-feira. A rotatividade dos professores faz com que não tenham conhecimento das ações que eram realizadas em anos anteriores.

Enquanto que a repetição da ação pedagógica realizada no ensino regular como prática comum na EJA reforça a necessidade de formação, essa lacuna pode se preencher com a experiência, com o aprendizado do tempo.

[...] com o tempo eu acho que a gente vai aprendendo que nada é definitivo, que nada é verdade. Coisas assim que eu achava no início: isso aqui é assim eu não vou fugir disso aqui. E com o tempo eu fui vendo que não, que não é isso. Daí eu acho que a gente evolui pelo tempo e pela experiência. Por mais que tu der estágio pro cara ele vai aprender na prática, não adianta. Não tem. A gente é um eterno professor, a gente é eterno aprendiz, eterno pensador (Pedro).

A experiência docente conduz os professores a pensarem sobre a formação como um processo inacabado e permanente. Podemos crer que o professor Pedro, em consonância com os outros, participa do entendimento de Freire, da consciência do inacabamento.

#### 4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTENDIMENTOS E TRABALHOS COLETIVOS

A compreensão que os professores possuem da educação física na escola e mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos pode representar um aspecto central na reflexão sobre as suas práticas. Às vezes, no entanto, a distância entre o que se compreende e o que se deseja pode estar marcado por dificuldades que se apresentam no decorrer da atuação docente.

Os professores expressam o entendimento da importância do momento da aula de educação física para a EJA e para os alunos da EJA.

Eu acho que é pelo prazer que os alunos ainda tem de participar da aula. Eu acho que eles, às vezes, esperam a semana inteira para chegar o dia da educação física. Acho que é uma coisa que a gente tem que os outros professores não têm que é, o aluno: ah, que legal, hoje tem educação física (Maria).

Eu vejo ainda que a educação física é uma disciplina que trabalha com a emoção, com o sentimento do aluno, né. O aluno espera muito ainda pela aula de educação física, durante a semana, na EJA. O aluno geralmente trabalha só em sala de aula né, de frente pro quadro. Lá, tendo que copiar as atividades (Eduardo).

Além de proporcionar o sentimento de alegria, do prazer, muitas vezes é o único momento de lazer que eles têm também. Eles aguardam durante a semana toda, principalmente porque eles trabalham, então também trabalham aos sábados e no domingo não dá tempo de fazer uma atividade. Então, às vezes, é o único momento que eles têm de lazer (Regina).

Somada às características manifestadas pelos professores a educação física é reconhecida por ser um momento propício ao encontro que promove o diálogo.

Eles também conversam sobre a vida pessoal deles. Parece que eles precisam deste momento pra ter alguém pra conversar, e eu acho que querendo ou não nos somos os professores que são assim mais chegados a eles né. não sei se os outros professores não dão tanta abertura. Mas parece que a gente trabalha com este lado mais

humano. Que a gente entende mais o aluno, que a gente escuta mais o aluno, é isso (Regina).

Utilizamos muitas falas no sentido de garantir a expressão dos professores a respeito das representações que foram evidenciadas na primeira reunião de grupo de forma tão envolvente.

Os papéis que os professores atribuem à educação física são diversos: emoção nas aulas, socialização, saúde, lazer, entre outros, é, no nosso entendimento, promovido pelo espaço de abertura que a aula de educação física permite, do sair da sala de aula, da possibilidade de poder conversar, de uma aula que oferece uma aproximação entre os alunos.

Santin (1999) expõe aspectos importantes para pensarmos a educação física na escola. Na mesma linha de Bracht (1995) entende a identidade da educação física vinculada à situação histórica e cultural em que se vive. Destaca a multiplicidade de práticas que são contempladas na educação física, impossibilitando um único entendimento. Porém, a considerar como uma disciplina responsável, no conjunto das outras, de aperfeiçoar a condição humana. A educação física, segundo o autor, é no âmago de suas possibilidades, uma ação pedagógica indispensável à vida.

As representações que os professores traçam da educação física no âmbito escolar (pode-se dizer que esta representação não está direcionada exclusivamente à EJA), parecem resgatar a visão positiva sobre sua disciplina na escola e se constitui num caminho para se trilhar na direção de uma boa proposta pedagógica.

Os professores também caracterizaram com bastante intensidade a possibilidade de escutar mais o aluno. Em todas as observações que foram realizadas nos ambientes de aula pude presenciar momentos de diálogos sistemáticos entre os professores e os alunos. Durante uma caminhada orientada que pude realizar com uma das turmas, observei a relação de aproximação entre os alunos e a professora Juliane. Além de orientações pedagógicas que eram realizadas no trajeto da caminhada, conversas bastante pessoais foram se desenvolvendo no espaço de tempo da aula. Da mesma forma, o professor Pedro comenta que a educação física, além de ser uma forma de socializar, dado o seu caráter mais espontâneo, possibilita um momento de comunicação: “acho que é uma

coisa muito boa, principalmente no EJA, de conversar [...] eles mesmo acho que têm necessidade de contar a vida, de falar” (Pedro).

A abertura ao diálogo parte da possibilidade de aprender e apreender a vida dos alunos, fazer a leitura da vida dos alunos para assim dar sentido às práticas pedagógicas. O conhecimento da realidade que faz parte de uma educação comprometida com construção do conhecimento na coletividade nega o conhecimento pronto que é dado numa dimensão bancária (FREIRE, 1998). Estes diálogos muitas vezes fogem da dimensão “conteúdo de aula” e passam a integrar a dimensão “formação humana” a que todos em uma escola poderiam se dedicar um pouco. Talvez as obrigações administrativas de conteúdos a serem vencidos, tempos a serem cumpridos, entre outras, resultem na falta de espaço para estas incursões. O espaço da educação física talvez seja privilegiado, pois, historicamente, oferece o pátio como sala de aula, a dinâmica corporal, as conversas, tudo isso expressado na fala dos professores, nas representações das características promovidas no momento da aula de educação física.

Pode-se apenas ensinar educação física, na sua dimensão conteudista na aula? Faço uma paráfrase de Myles Horton e Paulo Freire (FREIRE & HORTON, 2003, p. 115) quando questionam: “Biologia: é possível apenas ensiná-la?” (os autores assumem que poderiam ter utilizado outras disciplinas no exemplo como referência). Freire e Horton destacam o direcionamento das falas de acadêmicos e políticos no sentido de tentar propor que a educação deve ser uma prática neutra. Na definição de Myles, “neutralidade é seguir a multidão”. A partir dos autores os conteúdos poderão ser simplesmente definições ou regras a seguir ou, por outro lado, promover discussões mais significativas a partir de suas próprias construções, por exemplo. Até que ponto poderemos ter algumas escolhas ou até que ponto uma escolha já é definida pelo que está posto, como é o caso na biologia da relação entre Darwinismo ou Criacionismo.

Percebemos que as características que os professores atribuem à educação física (podemos inferir que algumas até de uma forma mágica), possuem um diálogo, uma opção fundada na relação estabelecida de trocas de experiência movida pelo ambiente da aula, ambiente que, resgatando a fala da Professora Regina, é único porque é aguardado, não tem outro momento igual para alguns alunos que trabalham até nos finais de semana, por isso revela tanto significado.



A disciplina de educação física não iniciou junto com a criação da modalidade da EJA em São Leopoldo no ano de 2000. A educação física vai ingressar na EJA no ano de 2005 a partir da reestruturação da proposta pedagógica que até então era sucinta, fazendo parte do regimento do município (informações obtidas em entrevista com a coordenadora).

No ano de 2005, indo ao encontro da LDB, que define que a EJA tem que ter uma proposta pedagógica própria, a administração que assume a gestão de São Leopoldo propõe dois lugares de encontro: Conferência Municipal de Educação e o Congresso Municipal da EJA. Constituem-se em momentos importantes em que a SMED de São Leopoldo visa romper com a forma como as escolas agem diante das comunidades escolares, aproximando as escolas e a comunidade (GARCIA, 2011).

Segundo Garcia (2011), no ano de 2005 foi realizada a 1ª Conferência Municipal de Educação, momento em que a comunidade escolar se fez presente a partir de representações de seus segmentos, constituídos por pais, alunos, professores e as equipes diretivas e entidades educacionais envolvidas com a educação pública municipal. Durante todo o ano o processo de estudo teve continuidade

No decorrer do ano letivo, a SMED organizou, sistematicamente, reuniões de estudo e planejamento, que aconteciam semanalmente, com o objetivo de estudar e planejar as ações que envolviam a proposta de educação de jovens e adultos para a cidade de São Leopoldo (GARCIA, 2011, p. 148).

Nesses momentos duas metas caminharam na direção do reconhecimento da importância da educação física: a inclusão da educação física como componente curricular e a organização das disciplinas com isonomia da carga horária, na forma de eixos temáticos.

O professor Leonardo chama o eixo temático de rede temática.

E essa função de rede temática que a SMED lançou, eu até tô utilizando esse ano, teve uma reunião lá na escola e a coordenadora me perguntou: tu tá usando a rede? Não, não tô usando. E sei que na minha escola os outros professores não tão usando a rede. E os nego são malandro, eles chegam ali na frente da SMED, óh nós tamo usando a rede, que nada, o livrinho tá ali e tão metendo matéria, eu fiz isso, ah não tô usando a rede, mas esse ano eu tô

conseguindo usar esta rede, principalmente no atletismo porque tem os jogos olímpicos, e tal, e despertou a curiosidade deles (Leonardo).

O professor Leonardo faz na sua fala uma diferenciação entre utilizar a rede temática e estar usando o “livrinho”, “metendo matéria”. Consideramos esta distinção feita pelo professor importante, pois remete ao um entendimento das possibilidades de fazer a rede temática que se distingue de lecionar somente o conteúdo específico da matéria. Na mesma linha percebe o seu trabalho fazendo uma aproximação da rede temática quando exemplifica o tratamento dado ao atletismo, envolvido no tema olimpíadas como sendo um tema gerador de discussões. O professor Leonardo também detalha mais sobre o seu conhecimento das possibilidades de trabalho e fala do que vem acontecendo, bem como o envolvimento prioritário dos mais velhos na aula:

[...] a rede temática é assim ó. Tem um eixo temático que o eixo parte do aluno, da dúvida da curiosidade do aluno [...] Ah, ele tem curiosidade de saber sobre a primavera, e aí dali tu tem que tirar o assunto. Eu não conseguia fazer a rede nem na minha aula, esse ano eu é que tô dando o assunto e aí a curiosidade deles [...] o certo era eles [...], não, quero trabalhar atletismo, não, é eu que tô dirigindo, e eles têm as dúvidas, as dúvidas a gente vai trabalhando. E tá surtindo um efeito positivo, porque gerou interesse porque é o pessoal mais velho (Leonardo).

A professora Juliane também se pronunciou sobre possibilidades e intenções de trabalhar propostas coletivamente. Ressalta que as olimpíadas se apresentam como uma boa temática conjunta que pode ser motivadora até mesmo pela sua proximidade. Segundo a professora, o professor de geografia vai trabalhar com ela esta temática. Também fala de um trabalho de colaboração disciplinar realizado com o professor de matemática. Vejamos:

[...] eu trabalho nos estudos programados, eu faço um trabalho teórico, agora foi sobre o sedentarismo e daí tinha a questão da obesidade, IMC, e eles trabalharam com o professor de matemática. eu fiz a medida de peso e altura e eles trabalharam esses valores na matemática. E daí o professor de matemática fez toda a parte dos cálculos com eles, a gente passou a fórmula toda e eles calcularam, foi bem legal; daí eles começaram a fazer relações, fizeram um trabalho todo sobre o sedentarismo e suas implicações (Juliane).

A supervisora Roberta (entrevista com a supervisora) comenta sobre um trabalho muito bonito que o professor Eduardo está fazendo numa aproximação com a professora de ciências, revelando uma certa satisfação no trabalho coletivo realizado pelos professores.

O professor Eduardo leciona na EJA em duas escolas fazendo a “dobradinha”. Nos conta que o perfil das escolas é um pouco diferente. Enquanto na primeira escola procura uma aproximação com a professora de ciências (relato da supervisora), na segunda escola que leciona há um direcionamento para um trabalho que procure uma relação direta com o eixo temático presente na proposta pedagógica do município. Relata o Eduardo que toda segunda-feira, segundo o planejamento da escola, a educação física tem que fazer um trabalho integrado com a disciplina de inglês.

[...] então eu e a professora de inglês damos aula à noite lá e teoricamente eu e ela temos que dividir a sala com todos os alunos né, porque a gente tem que fazer uma aula junto assim integrada, com as três etapas, 3, 4 e 5. Assim ó, a gente tá fazendo uns ensaios lá e tal, na verdade não funciona muito assim né, porque eu também não tô acostumado a fazer esse tipo de parceria assim, ainda mais com o inglês.

Nessa escola o professor Eduardo procura atender os conceitos de saúde estabelecidos na proposta pedagógica, tratando das Lesões por Esforço Repetitivo (LER), buscando uma aproximação com a vida dos alunos, com a suas funções laborais diurnas. Embora reconheça as dificuldades que está passando por não “estar acostumado”, entendemos que as incertezas apresentadas pelo professor Eduardo são sementes num trabalho que pode render bons resultados.

Então eu ah [...] fiz umas [...] a gente fez umas duas aulas assim juntos aí eu criei lá uma aula expositiva pra eles, sobre LER – Lesão por Esforço Repetitivo e aí passei uma aula teórica com uns *slides* lá explicando o que é a LER, têm muitos que trabalham durante o dia em serviço pesado, têm umas senhoras que são cozinheira, aí alguns exercícios preventivos, falei sobre ginástica laboral e aí fiz toda uma apresentação teórica assim, aí no outro dia a gente foi no laboratório lá eles pesquisaram sobre o que seria a LER, fizeram uns conceitos ali e aí a ideia é trabalhar com a professora de inglês, dela pegar algumas palavras e traduzir para o inglês assim, fazer uns cartazes com umas figuras dos alongamentos em inglês assim pra eles traduzirem, então a gente tá meio que tentando fazer a algo

assim. Mas claro, na minha opinião não é uma coisa muito completa como um inglês assim.

O trabalho coletivo entre ciências e educação física parece ter recebido um incentivo extra no ano de 2010 quando estavam em andamento as reuniões da reformulação da proposta pedagógica do município que reverteu mais adiante nas diretrizes do município. Conta o professor Pedro que foram realizados grupamentos de professores, sendo que os professores de educação física foram reunidos com os professores de ciências pela aproximação temática.

[...], por exemplo, ficavam educação física e ciências, que era a ideia de fazer um trabalho em conjunto as duas matérias, educação física e ciências. Então a gente teve várias reuniões e aí a gente apresentou no final a esses grupos, [...] e aí no final era apresentado ao grande grupo ali no auditório, tipo assim, experiências que estavam tendo nas escolas, no EJA, com esta parte da integração de educação física e ciências (Pedro).

Molina e Molina Neto (2001), em estudo com professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, identificaram que os professores possuem dificuldades em integrar os conteúdos na elaboração do complexo temático elaborados pelo coletivo docente da escola, resultando num tensionamento da dinâmica curricular no momento do planejamento interdisciplinar. Os professores reconhecem que trabalhar os conhecimentos no intercâmbio com as outras áreas, seguindo o princípio da interdisciplinaridade, se constitui num desafio docente, exigindo um contato constante entre a comunidade e as escolas, acrescentando, da mesma forma que Günther (2006), a necessidade de tratar os conhecimentos específicos da área de Educação Física numa lógica temporal e espacial diferente da tradicional.

Segundo Günther (2006), algumas condições precedem a prática coletiva interdisciplinar: uma predisposição para atuar interdisciplinarmente, tempo disponibilizado para a constituição de diálogos intensos entre os professores, bem como o aprofundamento sobre a própria área, compreendendo que a interdisciplinaridade não nega as disciplinas, mas parte da sua existência.

Tratando especificamente da temática “tempo disponibilizado” para planejamento dos professores, Garcia (2011, p. 256) ressalta a conquista dos professores da EJA de São Leopoldo que possibilitam os diálogos coletivos

[...] para que a formação e o planejamento aconteçam, é importante destacar que em 2009/2010, últimos anos da pesquisa, o professor que atuava na EJA, num cargo de 20 horas, atuava 14 horas com atividades interativas com aluno, 2 horas em planejamento individual e 4 horas em formação coletiva (que poderia ser planejamento coletivo, reuniões pedagógicas da escola e/ou encontros formativos com a mantenedora).

Quando investiguei as práticas interdisciplinares na Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PEREIRA, 2004), pude identificar ações que, mesmo representando um desafio para os professores que estavam aprendendo no processo, mobilizaram esforços no sentido de um trabalho temático inicial, que era potencialmente fértil. Porém, o vínculo dos professores com os seus limites disciplinares faz com que eles conduzam, na maioria das vezes, a sua trajetória de maneira isolada, influência atribuída a uma trajetória de vida fragmentada: na escola os professores receberam conhecimentos fragmentados e na formação inicial o ensino não estava articulado de maneira interdisciplinar.

A possibilidade interdisciplinar também está presente no ideal pedagógico de Paulo Freire (FREIRE, 1987). Libâneo (1997) sublinha que Paulo Freire buscava a dimensão interdisciplinar desde a investigação temática, mas vai mais além, promove a problematização das temáticas visando sua análise crítica, procurando a transformação do contexto vivido. Ou seja, a dimensão interdisciplinar em Freire está impregnada de política, não basta entender a realidade, mas ter a compreensão para poder nela intervir. Se o homem se reconhece na inconclusão, se ninguém educa ninguém e sim nas relações, a busca coletiva pode ser um bom caminho: “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1981, p. 28).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) na direção de trabalhos coletivos interdisciplinares, propõe a inserção da educação física em discussões transversais, entendendo que isso demanda uma ampliação do olhar sobre as práticas cotidianas, bem como novas maneiras de abordar os conteúdos.

#### **4.3.1 Práticas pedagógicas da educação física na EJA**

A educação física enquanto disciplina integrante do currículo escolar se constitui como uma prática pedagógica que, segundo Günther (2006, p. 72) “tem,

sempre, caráter pedagógico, dado que sempre envolve a relação de docência, a qual implica interação, ensino e aprendizagem”. Como vimos anteriormente em Santin (1999), a educação física possui uma multiplicidade de práticas, impossibilitando um único entendimento ou criando uma incerteza na prática dos professores. Sobre os conhecimentos dos quais a educação física pode tratar na escola os professores manifestaram a utilização de vários conteúdos, com objetivos diversos.

O professor Pedro destaca que o principal objetivo que percebe na educação física escolar, e mais especificamente para a EJA, é a saúde. Também coloca a importância do gosto pela atividade física

[...] pela saúde, demonstrar pra eles que é saúde também, educação física não é só esporte é saúde também, o que eu gosto de inculir neles, o que eu gosto de ver o resultado do meu trabalho é o gosto pela atividade física, se ele sair dali que vão jogar ou caminhar ou fazer qualquer atividade eu fico satisfeito com o meu trabalho (primeiro grupo de discussão).

O professor Pedro chama atenção para o fato de explicitar para os alunos que a educação física não é só esporte, conteúdo que domina de certa maneira as aulas de educação física na escola, até pela pressão que os alunos exercem no sentido de querer jogar principalmente futsal.

A professora Regina também coloca o vínculo dos objetivos da educação física com a possibilidade de conversar com eles sobre saúde ao mesmo tempo em que dialogam sobre a vida pessoal dos alunos:

[...] pra gente conversar com eles sobre saúde, e qualidade de vida e assim também eles conversam sobre a vida pessoal deles eles parece que eles precisam deste momento pra ter alguém pra conversar; e eu acho que querendo ou não nos somos os professores que são assim mais chegados né a eles né, não sei se os outros não dão tanta abertura, mas parece que a gente trabalha com este lado mais humano que a gente entende mais o aluno.

A compreensão citada pela professora Regina se aproxima do que Arroyo (2002, p. 69) chama de “humana docência”, “ter sensibilidade com a totalidade da vida dos educandos”, definindo as relações que compõe o momento pedagógico. Os conteúdos que tradicionalmente “devem” ser lecionados não precisam interferir

neste encontro de vida que acontece no momento das aulas. A seriedade com que levamos a aula não nega a afetividade que pode mover as relações entre professor e educando, representada no querer bem aos educandos não tendo medo de se expressar essa necessidade (FREIRE, 1998).

Freire (2007) nos chama a atenção para a compreensão que os professores precisam ter em relação aos conteúdos ensinados. Eles não podem ser estranhos à realidade dos alunos e serem tratados somente na sua dimensão procedimental. Mais uma vez retoma a necessidade de superação da “educação bancária”, conceito que propõe a mudança histórica do ato de dar o conteúdo (depósito de informação) para o aluno, para o de construir com o aluno, percebendo no aluno uma ação cognoscente. Considera a importância dos conteúdos que devem ser lecionados, porém pautados na análise da realidade concreta dos alunos. Reconhecer os conteúdos como ponto de partida e não de chegada (FREIRE & HORTON, 2003) possibilitando o direito, às pessoas, de saberem mais o que já sabem, ou participar também da construção do conhecimento.

Libâneo (2005) esclarece que na perspectiva progressista libertadora de educação, comprometida com as classes populares a utilização dos conteúdos tradicionais é abdicada em função dos reconhecimentos dos conteúdos relacionados à vida das pessoas, os mesmos tomam força quando fazem parte da experiência dos educandos.

Pude perceber durante as observações que o esporte estava muito presente nas aulas, às vezes em toda a aula, outras vezes em momentos específicos e outras como uma das opções entre as que eram oferecidas. O esporte tem marcado a sua presença de maneira muito forte nas aulas. O professor Leonardo nos conta que tanto de dia quanto no turno da noite adora trabalhar com atletismo e handebol. A professora Regina nos conta que este ano inseriu o basquete como conteúdo.

Na mesma linha dos demais professores, o professor Eduardo relata:

Então lá no Pastor (nome fictício da escola) eu gosto de trabalhar bastante com esporte, com o desporto assim com os alunos geralmente e lá no Pastor eu bah vou tentar iniciar esse ano aí pelo basquete a aí eu vi que a gente faz assim, eu começo eu faço tentativas assim, eu experimento um tipo de conteúdo, vejo se tem uma aceitação assim e tal se o pessoal vai se engajar ali e no basquete eu [...] bah, teve bastante aceitação agora no início do ano, então eu tô trabalhando basquete com eles, né, lá no Pastor, basquetebol; aí algumas atividades eu tô dando os fundamentos.

Na segunda escola que leciona, o professor Eduardo conta que na sequência do trabalho temático envolvendo a LER e o inglês (relatado anteriormente), os alunos são encaminhados para a quadra para fazer uma prática esportiva de vôlei e futsal. Conta o professor Eduardo que a professora de inglês participa das atividades esportivas, pois permanecem juntos com as turmas a noite toda. O gosto dos alunos pelo esporte é evidenciado nas falas de Eduardo na reunião do grupo e, a relação entre trabalho teórico no primeiro momento da aula e prática esportiva no segundo momento parte de uma negociação com os alunos: “mas tipo tudo é negociado, eles: bah, oh professor, vai ter futebol depois né, vai ter? Então pra eu conseguir fazer esse trabalho né, mais teórico com eles e mais sobre saúde. Eu tô negociando assim”.

O relato do professor Eduardo trouxe à lembrança o trabalho sobre ginástica para o trabalho realizado pela professora Regina:

No primeiro dia de aula eles falam da vida deles e o que eles fazem no trabalho. Então em cima disso eu preparo as aulas, mostro, “no teu trabalho tu pode fazer assim, tu pode fazer assado”, aí toda a turma faz pra eles verem como é que é, depois eles fazem lá no trabalho, pois tem alguns lugares que não tem, a ginástica laboral e a gente sabe que faz diferença.

A professora relaciona a importância de se tratar destas temáticas relacionadas à saúde dos alunos, pois muitos alunos trabalham na produção do couro, de calçados e ficam o dia todo fazendo a mesma coisa. São ensinados alongamentos diversos que podem contribuir para eliminar desconfortos do dia, além da indicação de materiais alternativos que os alunos podem conseguir sem custos para realizar seus alongamentos em casa. A professora Regina também afirma que a partir deste trabalho o número de alunos que fica sentado não querendo participar da aula diminuiu bastante, visto o envolvimento que a atividade proporcionou a partir dos significados que os alunos passaram a dar para a aula. Acrescenta ainda que leva artigos de uma revista de saúde que assina para discutir com os alunos: “eles estão ali lendo, é uma coisa importante para eles também, que eles podem usar na vida”.

A professora Juliane conta que trabalha textos relacionados à saúde nos



estudos programados de sexta-feira. O último trabalho que realizou foi sobre o diabetes e a importância do exercício físico. Relata que o texto mobilizou a curiosidade de uma das alunas que se identificou com a temática. Parece haver uma unanimidade na preocupação dos professores em trabalhar os aspectos de saúde que os alunos podem utilizar em suas vidas.

O esporte na educação física escolar está em um dos três blocos de conteúdos que os PCNs (1998) descrevem como conhecimentos que podem ser objeto de aprendizagem durante as aulas. Os três blocos se apresentam da seguinte maneira:

**Tabela 2. Blocos de conteúdos segundo os PCNs**

Esportes, jogos, lutas, ginástica	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: Adaptado de PCNs (BRASIL, 1998).

O esporte se configura em uma possibilidade, entre outras. Soares et al. (1992) possibilitam um olhar crítico sobre a disciplina de educação física na escola, entendendo que ela se insere numa área de conhecimento denominada cultura corporal. O esporte representa, na visão dos autores, a possibilidade de expressão corporal como linguagem. O aluno atribui sentidos próprios às práticas que os professores propõem. Nesse sentido, a aprendizagem e o treinamento das técnicas do esporte se constituem num meio para o aluno atingir algo para si mesmo, como prazer e autoestima.

Embora o aluno possa buscar o seu sentido, os professores, no diálogo interno das práticas, são os mediadores do processo de ensino. Tubino (1992) classifica os esportes conforme as dimensões sociais nas quais eles aparecem na sociedade. Caracterizou em três dimensões: esporte rendimento, esporte participação e esporte educação. Vincula o primeiro ao esporte de alto rendimento veiculado na mídia, envolve campeonatos de grande expressão e espetáculos esportivos. O segundo apresenta-se como as práticas espontâneas que estão materializadas nas práticas em praças ou lugares públicos. A terceira manifestação do esporte está vinculada ao ambiente escolar, lugar privilegiado de utilização do

esporte numa relação educativa. Nenhuma dimensão exclui a outra, mas prioriza o seu foco para os objetivos a que se propõe numa inter-relação com as outras.

Bracht (1995) e Soares (1992) argumentam que o esporte pode ser visto de duas maneiras: o esporte da escola e o esporte na escola. Cita Vago (1996) em afinidade com Bracht (1992), por exemplo, que o esporte já foi ferramenta utilizada para fins ideológicos na ditadura militar, e que também não ficou imune aos valores do sistema capitalista de produção como a competição, classificação, a seleção, a comparação, a performance, a vitória, entre outros.

O esporte na escola, mantendo os valores que foram o constituindo, condicionaria a escola a eles. Por outro lado, o esporte da escola seria a apropriação do esporte no sentido de dar as suas significações. Quem dá uma contribuição muito grande em relação a este tema é Bracht (2003) quando reconhece, em consonância com Scherer (2000), a hegemonia da prática esportiva nas escolas. Destacamos que o direcionamento às práticas esportivas é bastante incentivado pelo próprio poder público e pelos professores que entendem que nas escolas existe a necessidade de quadras esportivas como espaço para a educação física. Quando não tem quadras esportivas os professores se sentem sem espaço para trabalhar (Pereira, 2004).

Bracht (2003, p. 53) expõe que conhecer o esporte não o coloca numa dimensão reducionista de “saber apenas executá-lo”, estudar o esporte possibilita saber suas regras, sua história e sua inserção sociopolítica. A apropriação da escola pelo esporte pode representar a visão da supervisora Roberta (entrevista com a supervisora) que percebe uma grande importância nas relações que o esporte pode promover dentro do ambiente escolar, principalmente no aspecto das regras de convivência. Segundo a supervisora:

Regras, conviver em sociedade, o respeito, eu acho que isso assim é o básico, a gente tem alunos aí com grande envolvimento em tráfico, em drogas, eles já vêm de um ambiente extremamente violento e onde não existe nenhuma regra, e pra ti praticar uma modalidade esportiva tu precisas respeitar as regras e os limites e trabalhar em grupo eu acho que isso aí, nossa, fundamental em qualquer idade, imagina aí pros nossos adolescentes que tão ingressando no mercado de trabalho

O esporte, assim como outros conteúdos que possam integrar as aulas na

escola, necessita se aproximar das propostas político-pedagógicas solicitadas. Libâneo (1997) entende que a educação física como uma atividade de ensino e educação na escola, deve se subordinar aos objetivos pedagógicos traçados por ela. Kunz (1994, p. 119) coloca que o esporte não precisa ser negado, mas utilizado de maneira educativa: “torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma ação crítico-emancipatória”.

Buscamos no relato dado pela professora Regina um exemplo bastante significativo da utilização do esporte. A citada professora promoveu a busca por uma nova prática, o *badminton*. A importância dada pela professora ao novo conteúdo se situa na possibilidade dos encontros que em outras práticas não estavam sendo possíveis. No *badminton* todos estavam participando, promovendo momentos de encontro, integração e diálogo. Nas palavras de Regina:

[...] foi uma experiência bem legal porque eu consegui abranger todas as faixas etárias. Fiz competição, com a EJA de noite e aí [...] eles podem jogar esse jogo em duplas e não precisa ser dois meninos contra dois meninos, não, pode ser homem e mulher, masculino e feminino e é uma coisa bem legal porque assim, eu consegui fazer com que todos os alunos participassem e joga uma pessoa mais velha com uma mais nova, sabe; então a questão da integração, não fica só os mais jovens de um lado e mais velhos do outro.

Podemos considerar uma conquista, pois dois avanços significativos foram realizados: Os mais idosos e mais jovens compartilharam do mesmo espaço e homens e mulheres se integraram na prática de forma coletiva.

#### **4.3.2 Flexibilidade na ação pedagógica ou peculiaridade da EJA?**

Na intenção de atender a diversidade de alunos que estudam a EJA os professores muitas vezes procuram alternativas que são entendidas como necessária flexibilidade. No nosso entendimento, a diversidade é uma característica da EJA e por ser assim pode ser considerada como a peculiaridade da EJA. Os professores consideram flexibilidade na relação de comparação que atribuem à aula “certa” que lecionam ou lecionaram nas turmas de ensino regular durante o dia, tidas como modelo.

Na relação com a diversidade encontrada e na intenção de atender a todos, o

professor Pedro diz que faz três aulas em uma.

Tem que ser meio artista, no EJA porque são vários grupos diferentes que tu vai trabalhar, tu tens aquela pessoa idosa que tu vai [...] que tu vai fazer alguma coisa e tu tem a gurizada que quer jogar bola, que quer não sei o que aí tu tem o outro que ah não gosta de fazer nada [...] chegou o ponto que eu estava com três aulas dentro de uma aula, eu estava na quadra com os guris jogando futebol, ao lado da quadra com as mesas e cadeiras os mais velhos jogando dama, que não sabiam jogar dama, eu ensinei eles a jogar dama e aí eles começaram a pegar gosto pela dama, e aquela outra turma lá fazendo exercícios comigo, então eu atendia um pouco uma, depois cuidava do outro e depois [...] um perto do outro.

O relato do professor Carlos na primeira reunião vai ao encontro da fala do professor Pedro. Identifica o grupo de alunos mais jovens com interesses distintos dos mais idosos. Os mais jovens só querem jogar futebol e alguns mais velhos que querem participar e outros não querem participar, distinto do público que possui no dia.

Um relato bastante significativo é o da professora Maria. Reconhece que teve uma atitude preconceituosa em relação a uma aluna e estava disposta a propor outra atividade para ela. A disponibilidade em propor uma alternativa parece estar presente em todos os professores, mas a fala da Maria faz refletir a respeito das decisões prévias em relação ao modelo de aula a ser proposto.

[...] eu quero falar de uma experiência que eu tive este ano, eu quero [...] eu fui assim bem preconceituosa, recebi uma aluna nova na etapa 3, a dona Eva, uma senhora já de idade, e ela chegou no dia que eu tinha planejado uma aula de vôlei, e ela é evangélica, tava de saia, e eu pensei “nossa, não vai querer fazer” e aí, fui toda cheia de dedos, assim [...] alonguei com eles, fiz um aquecimento recreativo já pra integrar todo mundo e aí chegou a hora do jogo e eu disse, ah dona Eva se a senhora não quiser participar eu [...] daí ela olhou pra mim e “não, eu quero professora”; e nossa, assim, eu fiquei sabe e ela foi toda errada, eu acho que ela nunca jogou vôlei, mas assim, pulava, saltava, de saia mesmo e eu fiquei, nossa [...] assim, sabe, eu me cobrei depois porque eu já joguei né, antecipadamente que ela não iria participar, já estava propondo uma outra atividade pra ela, antes dela se manifesta e ela, “não, eu quero. Sim, eu vou participar [...]”; e ela superativa nas aulas assim.

Estas questões parecem que geram uma incerteza nos professores de uma maneira geral. Estar ou não certo? Uma possibilidade de encontros entre os professores de educação física poderia auxiliar nessa busca de possibilidades.

Leonardo na segunda reunião manifesta sua dúvida sem receio de se expor:

[...] eu tinha uma questão, no nosso grupo, já que a gente nunca se encontra, eu também [...] comigo também acontece, parte da turma fica na quadra e os mais velhos sobem, vão pra sala. Comigo acontece isso, normalmente, não sei se é errado, se é certo?

No seguimento da questão do Leonardo a professora Juliane também se posiciona: “eu acho assim, eu vejo assim, de repente é uma angustia de todos nós, da gente expor o tipo de trabalho que se faz, ah o cara vai achar que tu não faz nada”. Destaca também que faz aulas paralelas, que parece constituir a prática da maioria dos professores da EJA, preservando, no entanto, um momento inicial comum da aula que mobiliza o encontro na diversidade.

Eu disse pra eles que é importante que façam pelo menos o alongamento porque trabalharam o dia inteiro, aquela coisa toda, não vou obrigar ninguém a fazer. E daí, eu faço caminhada orientada com eles, então a caminhada, a maioria do pessoal gosta de fazer, e o que não quer, daí então eu coloco duas atividades, monto a rede de vôlei e coloco a bola de futsal ou de basquete, o que eles querem.

Fazer duas ou três aulas em uma, representa uma alternativa que aproxima o que os professores conseguem fazer e os interesses dos alunos. A alternativa de várias aulas paralelas vai ao encontro dos objetivos de atender os alunos e à necessidade de cumprir com a função pedagógica da educação física na EJA.

O fato das aulas de educação física ter, em anos anteriores, um vínculo muito forte com práticas direcionadas para os jovens, constituindo um viés prioritariamente esportivo, marcou um momento delicado nas discussões do I Congresso da EJA, em 2007, que objetivava uma atualização da proposta pedagógica, promovendo escuta com os estudantes. Foi cogitada a possibilidade de a educação física ser extinta do currículo da EJA, pois houve um entendimento por parte da comunidade participante do Congresso que a educação física não estava atendendo as necessidades dos estudantes, questão centrada no conflito geracional, e “os professores não estavam preparados para atender essa diversidade” (entrevista com a coordenadora). A reivindicação partiu com mais ênfase dos alunos mais idosos que muitas vezes eram excluídos das aulas, ficando do lado de fora assistindo. Segundo a supervisora

Roberta, alguns professores não estavam conseguindo atender às necessidades da EJA.

[...] ainda depende muito do professor sabe [...] infelizmente. [...] tu vê que em algumas escolas ela cumpre o papel e muito bem, e em outras ela deixa muito a desejar. E foi dessas escolas que ela deixava muito a desejar que surgiu essa discussão pra tirar a educação física. E do jeito que os alunos colocavam que os gestores colocavam realmente tinha que tirar, ela não servia, infelizmente tem muito o lado do professor (entrevista com a supervisora).

Ainda segundo a supervisora, alguns alunos, aqueles que queriam a permanência da educação física, se mobilizaram para a sua manutenção.

Nesse momento de turbulência pedagógica e administrativa, a SMED reconheceu a reivindicação dos alunos que não estavam contentes, porém não tirou a educação física do currículo da EJA entendendo que poderia pensar junto com os professores alternativas pedagógicas que todos pudessem estar incluídos. Segundo a coordenadora da EJA, esse momento representou um aprendizado para todos constituindo-se num momento de riqueza pedagógica para a SMED que reconheceu a necessidade da educação física em atender todas as faixas etárias e que, para isso, deveria pensar na formação com os professores, “onde a educação física não fosse pensada apenas como desporto” (entrevista com a coordenadora).

#### **4.3.3 Etapas 1 e 2: um caso à parte**

A educação Física oficialmente não está elencada nos componentes curriculares que fazem parte das etapas 1 e 2 (alfabetização e pós-alfabetização, respectivamente). Essas etapas estão relacionadas no ensino regular aos anos iniciais do ensino fundamental. Tal qual é a organização dos anos iniciais, nestas duas etapas há, exclusivamente, um professor que acompanha os alunos sendo responsável pelo ensino de todas disciplinas. No entanto, foram citados alguns relatos de práticas de aulas de educação física nestas etapas.

O professor Carlos faz o seu relato:

[...] tava sobrando horário daí eles me colocaram pra dar aula pra aqueles [...] a etapa [...] etapas que tão iniciando 1 e 2, nunca tinha dado aula, uma experiência bem legal, alfabetização, que tem os

bem idoso assim. Eu tô achando legal porque eu nunca trabalhei com idosos assim, fazer um trabalho totalmente a parte com eles eu dei uma aula pra eles só, falei, conversei com eles expliquei da importância e falando, explicando, explicando os exercícios pro pessoal da EJA lá, assim, até pra passar um pouco o tempo porque são duas horas que a gente dá aula de ginástica e exercício é muita coisa pra trabalhar [...] eu procuro trabalhar só com a parte prática, eu não dou muita coisa no quadro, só quando chove, daí eu levo um filme ou alguma coisa assim (primeiro grupo de discussão).

Cita o professor que em outra escola também deu uma aula para a etapa 1 e 2, mas a supervisão cancelou a aula de educação física porque não estava no programa. Segundo o professor Carlos, as turmas eventualmente davam escapadas para ter aula junto com a etapa 3.

A professora Juliane, aproveita a fala do professor Carlos, no mesmo dia de grupo de discussão, de forma entusiasmada coloca a sua experiência:

[...] eu vou falar também desta questão de trabalhar com a etapa 1 e 2 que eu tô tendo esta experiência agora e eu tô achando maravilhosos, maravilhosos mesmo. [...] são os mais velhos da EJA né, na verdade é a alfabetização, mas são os alunos mais velhos da EJA, o retorno que eles me dão é maravilhoso, eu espero, porque eu dou de 15 em 15 dias eu dou aula pra eles, eu espero aquele dia assim [...] pra mim ali é emocionante ir aquela noite pra trabalhar com essa clientela da EJA que são os alunos mais velhos um pessoal assim bem mais experiente, com muito mais experiência de vida.

A professora Juliane nessa turma é R2, nomenclatura para o professor responsável pelo reforço nas turmas, denominação dada ao segundo regente, sendo que o primeiro é o professor de currículo. A Juliane utiliza o dia do reforço para beneficiar os alunos com a aula de educação física. Aproveita a discussão do grupo para expressar a sua visão a respeito da necessidade de ter educação física nas etapas iniciais.

[...] na verdade a prática da educação física dura uns 45 minutos porque eles também não aguentam muito né, são atividades mais recreativas, mas é muito gratificante e são aqueles que realmente neste momento da vida precisam [...] é uma batalha que se tem que ter, o profissional de educação física atuando, também na etapa 1 e 2.

Os professores reconhecem que o trabalho nas etapas 1 e 2 pode ser diferenciado, pois as turmas são mais homogêneas e os interesses dos alunos são mais próximos. São alunos que, embora com mais idade que a maioria dos alunos das etapas 3, 4 e 5, e somando a isso o fato de chegarem cansados do dia de tarefas, possuem mais experiência de vida e parecem valorizar mais os professores e a aula de educação física. A professora Regina completa:

[...] os alunos que não têm são a etapa 1 e 2, não é obrigatório [...] e eles pediram para incluir a disciplina[...] no ano passado eles participaram, os da 1 e 2, de vez em quando. Eu vejo que eles sentem falta, eles pedem pro professor levar eles pra rua, levar eles para a quadra, nem que eles fiquem do lado de fora para verem o que a gente está fazendo, eles querem participar das aulas práticas.

O professor Leonardo não trabalha atualmente nas etapas iniciais, mas relata que já teve uma experiência positiva com os alunos destas etapas.

[...] eu trabalhei com um grupo no Esperança (nome da escola), só que a aula era à tarde. tinha em torno de umas vinte pessoas, um senhor e o resto tudo senhoras. E nos fazíamos ginástica direto. Era uma hora de ginástica. Só etapa 1 e 2. Toda quarta-feira comigo da 1h15min às 2h15min era educação física. Eles adoravam. Era um projeto. Porque as pessoas não queriam ir até a escola à noite. Era perigoso pra eles. Então ficou à tarde. Eles adoravam: me sinto melhor, antes eu tinha que me abaixar para pegar um balde agora já pego assim (gesto de pegar o balde). Minha filha tá seguindo o meu exemplo. Até os netos iam junto.

Os conhecimentos relacionados à saúde estão ganhando significado na vida das pessoas, rompendo as barreiras da escola, chegando na comunidade. A inserção da educação física nas etapas iniciais também recebe o apoio da supervisora Roberta que pensa ser a educação física extremamente importante e, sobre algumas escolas já terem esta possibilidade declara: “têm escolas que se organizam com o professor de educação física, com a carga horária e conseguem atender, mas é por projeto [...] é mais complicado, depende do aval da secretaria de educação. Com certeza deveria ter em todas” (entrevista com a supervisora).

Segundo a coordenadora da EJA, em algumas escolas a educação física entra com o professor de educação física que ocupa a posição de R2, já citada pela professora Juliane. A coordenadora comenta que a secretaria de educação está procurando oferecer educação física para as primeiras etapas e diz: “Trabalhamos



na perspectiva de oferecer para os estudantes das etapas I e II terem a educação física com o professor licenciado na área. Mas nem sempre isso é possível” (entrevista com a coordenadora).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento final da escrita de um estudo é como uma hora de despedida que tem que ser feita. O adeus é dado, mas muito fica para trás. Então, não pode ser um final e sim a leitura de uma realidade momentânea que deve ser feita, mas que representa um reinício para outras possibilidades de reflexões que virão promover novos entendimentos e novas escritas, que constituem a assunção do nosso inacabamento e o nosso posicionamento como sujeitos que fazem parte da história em transformação.

Realizar este trabalho representou uma busca coletiva no sentido de compreender um pouco mais esta “arena de lutas”, como nos diz McLaren (1991), denominada escola. Um trabalho que, com a participação espontânea dos professores que colaboraram, pôde ser escrito a partir de uma escuta de vozes coletivas. Considero, então, a importância de ter proporcionado momentos tão ricos de trocas com os professores nas reuniões do grupo de discussão. Esse, em sintonia com a proposta de manutenção do diálogo como fonte, aproximou pesquisa e ensino: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1998, p. 32). Significou um espaço para pensar sobre os saberes que os professores foram constituindo em suas vidas pessoais e na docência. Significou também uma reflexão crítica sobre a prática, no “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 43).

Foi muito importante identificar, já no primeiro encontro, que os professores não se conheciam, ou se já se conheciam era somente a partir de um simples “olá” em um evento escolar, festival ou torneio que, não permitia uma conversa mais densa, devido aos compromissos que o momento solicitava.

Os professores de educação física que participaram deste estudo foram muito tranquilos, claros nas suas exposições e firmes nas colocações. Respeitaram o momento das falas dos outros e seguindo a proposta do grupo contribuíram significativamente. As discussões que foram surgindo, dúvidas que se tornaram motivos de debates férteis, e certezas mesmo que temporárias fizeram das reuniões momentos de convivência coletiva em torno de um objetivo comum. Os professores não se alienaram ao debate e, mais que isto, se envolveram a partir de seus mundos, suas vivências e suas ricas experiências pedagógicas. Olharam para o

trabalho dos outros, para si internamente e conversaram sobre possibilidades que puderam coletivamente refletir.

O conceito do inédito-viável em Paulo Freire nos leva de alguma forma a viajarmos na reflexão e na possibilidade de fazer a diferença, que alguns professores já estão de certa forma buscando e outros uma vez ou outra conseguindo mesmo com as adversidades que vão surgindo no dia a dia da prática docente.

Essa pesquisa foi importante para compreender a formação como uma situação cotidiana e permanente, que não somos acabados e que os alunos também devem ser compreendidos dentro dessa perspectiva, que o ensino não é algo que se dá e sim que fazemos em comunhão, que os alunos são diferentes, são “aquilo ali” como diz o professor Carlos, mas que de alguma forma a constituição desses alunos não foi natural, e ao mesmo tempo não tem um futuro determinado, e a educação pode de alguma forma ser um bom apoio para criar esperança.

A assunção do espaço da EJA como local de docência perpassa por dificuldades de entendimento das necessidades dos alunos, consequência da trajetória de formação desvinculada muitas vezes de objetivos educacionais (privilegiando uma formação instrumental), e de alternativas temporárias de emprego, pois lecionar na EJA vai na mesma direção de lecionar à noite.

A trajetória de formação evidenciou um descaso das Instituições Universitárias com discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, que aparecendo de surpresa na vida dos professores, causa uma estranheza significativa. Os professores não falaram da EJA na graduação (com raras exceções e de maneira incipiente), não participaram de eventos de formação durante a trajetória docente e vão discutir sobre a EJA somente no espaço disponibilizado após entrar em contato com esta modalidade de ensino. No entanto, esta formação parece não ser suficiente quando, ao olharmos para a rotina dos professores da EJA, há uma rotatividade expressiva que faz a formação ter eternos recomeços.

O desafio imposto para lecionar na EJA, a partir da ausência de uma formação adequada que se materializa no desconhecimento da pluralidade que constitui as salas de aula, é muito grande. Nas escolas em geral nem uma sala de aula é singular, porém a EJA parece representar o extremo do aceitável do cotidiano. Percebemos, então, que os professores não precisam de um

conhecimento do que fazer numa dimensão técnica instrumental e sim estar aptos a refletirem sobre a diversidade que se apresenta.

Uma das características apresentadas com bastante ênfase pelos professores foi a necessidade de flexibilidade na ação docente com os alunos da EJA. Compreendo que os professores falam em flexibilidade a partir dos conceitos de aula e de maneira de atuar vinculados aos critérios estabelecidos para alunos do dia, os quais todos deram aula ou ainda lecionam. Entendemos que comparações podem acrescentar, mas que, comparar os alunos da EJA com certos comportamentos dos estudantes do dia (que representa uma heterogeneidade diferente), não acrescenta na atenção aos alunos Jovens e Adultos. Sugerimos não falar em flexibilidade nas aulas (embora possam existir momentos que sejam assim considerados), e sim uma atenção aos alunos que representem a aula da EJA, e mais especificamente neste estudo, a aula de educação física na atenção aos alunos dessa modalidade.

Consideramos a EJA como um momento de encontro. Caracterizamos no corpo deste trabalho como excluídos do processo regular de ensino. A EJA é uma modalidade e, pensada dessa forma, embora paralelamente possamos pensar na possibilidade em diminuir a exclusão dos alunos quando mais jovens dos bancos escolares, deve ser tratada como um local “regular”. Existem preocupações de como atender as crianças no ensino fundamental, adolescentes no ensino médio, e da mesma forma o aumento da ênfase com o olhar para a EJA seria saudável. A EJA não pode (imperativamente) sofrer descaso no direcionamento das reflexões pedagógicas. Devemos negar a discriminação, como destaca Freire ao longo de sua obra, que acaba por excluir. Se o aluno da EJA é considerado excluído do ensino regular, não ser objeto de atenção promove uma segunda exclusão.

Loch (2009) nos convida a pensar sobre a positividade e potencialidade de perceber a aula da EJA na composição de sua diversidade. Concordamos com a autora, pois consideramos um momento de encontro que deve ser pensado enquanto tal. Não é um momento comum, é uma construção que faz parte da consciência do inacabamento do qual todos somos sujeitos. E como pudemos perceber nas falas dos professores de educação física, eles se reconhecem como mais próximos nas relações com os alunos, aqueles professores que mantêm uma relação afetiva mais pessoal com os alunos. Essa proximidade representa uma

oportunidade ímpar de crescimento coletivo.

Os momentos de reuniões possibilitados pela SMED de São Leopoldo são importantes espaços de encontro e reflexão. Relatados pelos professores como momentos que têm permitido uma discussão saudável na busca do entendimento do que fazer, têm possibilitado algum ponto de partida. Os professores, no entanto, sentem carência de encontro com seus pares da educação física. Saber o que os outros estão fazendo buscando um pouco de certezas, como falou o professor Leonardo numa reunião. No momento de encontro coletivo, promovido pelas reuniões do grupo de discussão, algumas incertezas viraram certezas. Muita mudança pode acontecer, e alguns caminhos começam a ser traçados a partir do olhar para o outro e com o outro. Alguns sonhos e alguma possibilidade na impossibilidade do fazer melhor são vislumbradas no encontro e no diálogo, elementos constituintes da categoria do inédito-viável proposto por Freire.

Esperamos que os diálogos gerados neste trabalho possam de alguma forma chegar aos olhos daqueles que fazem a EJA acontecer. Desde os professores que lá lecionam até para aqueles mais envolvidos na construção dos currículos, nas suas grades curriculares ou em projetos, para que direcionem uma atenção e reflexão para a EJA como uma outra etapa dentro do ensino, assim como o ensino regular. Desejamos que os professores que leiam as falas deste estudo busquem uma identificação e não se percebam mais isoladamente no seu trabalho, mas que outros tem muitas afinidades nas práticas que são realizadas na EJA. Visualizem seus avanços ou o que podem avançar, mas sempre fazendo parte do sonho de ser mais.

E da mesma forma que iniciei as considerações finais desse trabalho, reconhecendo que muito ainda pode ser pesquisado, escrito ou explorado nessa temática, esse estudo representou um exercício fundamental de reflexão para mim pessoalmente quando me coloca na necessidade de dialogar com professores em formação e refletir sobre as especificidades da EJA na construção de propostas que sejam viáveis, bem como a compreensão da relação professor-aluno como um elemento importante a ser percebido na ação docente. Acredito que para os professores que colaboraram de forma intensa nesta pesquisa também foi um momento importante de reflexão e um olhar para o contexto de suas práticas. Permitiram interações sem igual, que eu participasse um pouco da sua intimidade

pedagógica e que, coletivamente, mudássemos um pouco o rumo de nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O modo dialógico de construir o conhecimento. In: Abrahão, M.H.M.B. (Org.) **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 382p.
- ALMEIDA, L. R. de. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 66, p. 49-62, ago. 1988. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n66/n66a05.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- APPLE, M. W. Freire, neoliberalismo e educação. In: Apple, Michael W. et al. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto editora, 1998. 192p.
- ARROYO, M. **Da escola carente a escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 185 p.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BALL, S. J. **Lá micropolítica de la escuela**. Barcelona: Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, 1994. 301p.
- BAQUERO, R. V. A. Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem? - Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais, 8., 2004, Coimbra. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- BARCELOS, V. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 142p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994. 336p.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e educação física**. Porto Alegre: Magister, 1992. 121p.
- \_\_\_\_\_. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Revista Movimento**, Ano 2, n. 2, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 128p.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 455p.

\_\_\_\_\_. Semear a esperança: educar jovens e adultos. Prefácio In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 128p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 441p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 96p.

\_\_\_\_\_. Relatório-síntese do encontro nacional de educação de jovens e adultos (ENEJA/Rio 1999). In: UNESCO. BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, ano 175, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, ano 182, 1º dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96p.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica educativa de investigación**. Barcelona: Ariel, 2001. 265p.

CARVALHO, C. P. de. **Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno**. Série Idéias, n. 25, São Paulo: FDE, 1998. p. 75-89. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_25\\_p075-089\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p075-089_c.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2011.

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2009. 166p.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, M. C.



de S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80p.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, J.R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, abr./jun. 2005

DAHLKE, I. S. **Problematizando o ensino seriado**: mecanismos de governo e subjetivação em foco. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao\\_e\\_Politic/Comunicacao/11\\_06\\_24\\_4044.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politic/Comunicacao/11_06_24_4044.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DALPIAZ, D. et al. Educação de jovens e adultos: relatos de professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. Itajaí. **Anais**. Itajaí: ANPEdsul, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sc/files/Relatos%20de%20Professores%20e%20Alunos.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 120p.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000. 288p.

DI PIERO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007. 135p.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica. In: FENSTERSEIFER, P. **A Educação Física na Crise da Modernidade**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 144p.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 87p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, 79 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1996. 150p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1998. 148p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 218p.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo. Cortez, 2001. 119p.

\_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 68p.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006. 655p.

FREITAS, A. L. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. V Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais**. Recife, 2005.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2007. 136p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996, 765 p.

GARCIA, E. E. B. **A política da educação de jovens e adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. 480p.

GHEDIN, E. L. **Professor-reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc>>. Acesso em: 11 set. 2011.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1992. 65p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005. 112p.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 196p.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física

escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999.

GÜNTHER, M. C.C.; MOLINA NETO, V. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2006. Tese (Mestrado em Ciências do movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai./ago., 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

JACOMETTI, Márcio. Reflexões sobre o contexto institucional Brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 dez. 2012.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2008. 139p.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994. 160p.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 149 p.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GHIRALDELLI Jr. P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1997. 65p.

LOCH, J. M. de P. **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009. 128p.

LORIERI, M. C. Autonomia escolar e o curso noturno: a construção do projeto coletivo. In: TOZZI, DEVANIL, A. (Coord.) In: **Ensino no período noturno**: contradições e alternativas. São Paulo: FDE, 1995. 184p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991. 397p.

\_\_\_\_\_. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353p.

MEINERZ, C. B. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai./ago. 2011.

MEYER, D. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 33-58, set./dez. 2003.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010. 114p.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, p. 73-85, 2001.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.; (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. 141p.

MORAES, S. C. de. Alunos diferentes e saberes docentes. In: LOCH, J. M. de P. **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009. 128p.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2002. 118p.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostsky. Maceió: EDUFAL, 1999. 220p.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.; (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. 141p.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto editora. 1999. 191p.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964 – 1984): entre adesão e resistência. **Rev. Brasil. de Ciênc. do Esp.**, Campinas, v.25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948.

ORTEGA, M. S. **El grupo de discusión**: una herramienta para la investigación cualitativa. Barcelona: Laertes, 2005. 143p.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 117p.

PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 2, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica dos professores de educação física da Rede Municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_; SANTOS, B. S. dos. O estado do conhecimento sobre a educação física no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Seminário de pesquisa em educação. **Anais**. Itajaí IX: ANPEDsul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2144/245>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998. 396p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. 246p.

RAMALHO, L. A. **Curso noturno**: uma abordagem histórica. Série Idéias, n. 25, São Paulo: FDE, 1998. p. 17-28.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula**: dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. 298p.

- ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: Gadotti, Moacir; Romão, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 136p.
- SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan/abr. 2008.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.
- SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. 220p.
- SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 200p.
- SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**: Diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 156p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. C. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**: la búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós, 1987. 344p.
- TENCA, S. C. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 43, nov. 1982. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741982000400003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741982000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1995. 175p.
- Vago, T.M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**. Porto Alegre, nº 5, p. 4-17. 1996.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da escola. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Aula**: dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. 298p.
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no

aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Org.).  
**Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.  
117p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Carta-convite (Pesquisa Educacional)

Prezado Professor,

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de produzir a tese de doutorado em educação que investigará sobre a Educação Física na EJA, mais precisamente como os professores compreendem a educação física nesta modalidade de ensino. Também propomos discutir as possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no município de São Leopoldo.

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Doutorado em Educação, telefone 33203500, sendo que os pesquisadores são Ricardo Reuter Pereira, RG 7025399002, telefone 91055858, correio eletrônico: ricardo.pereira@pucrs.br e professora Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos, correio eletrônico: bettina@pucrs.br, telefone 99471280 (Orientadora).

Para tanto, convidamos V. S.<sup>a</sup> a participar da pesquisa como colaborador da mesma, participando de observações e entrevistas, que serão realizadas no decorrer do estudo. É garantida aos colaboradores do estudo a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa. A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar da pesquisa sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da educação física na EJA. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,

---

Ricardo Reuter Pereira  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da PUCRS.

---

Nome e Aceite do Colaborador





São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

APÊNDICE B – Carta de apresentação à Secretaria de Educação

Porto Alegre, 30 de abril de 2011.

Ilma sr<sup>a</sup> Quênia Renee Strasburg

Diretora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS

Vimos através desta, apresentar o estudante Ricardo Reuter Pereira, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos.

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que o referido estudante possa realizar uma Pesquisa de Campo sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo.

Certos de poder contar com sua atenção, desde já agradeço.

Atenciosamente,

**Prof.<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini**  
Coordenadora do Programa  
de Pós-Graduação em Educação

**PUCRS**

**Campus Central**

Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 318 – CEP 90619 900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3620 – Fax (51) 3320 – 3635  
E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced/pos](http://www.pucrs.br/faced/pos)

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Institucional

Estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de produzir a tese de doutorado em educação que investigará sobre a Educação Física na EJA, mais precisamente como os professores compreendem a educação física nesta modalidade de ensino, bem como discutir as possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no município de São Leopoldo.

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Doutorado em Educação, sendo que os pesquisadores são Ricardo Reuter Pereira, RG 7025399002, telefone 91055858, correio eletrônico: ricardo.pereira@pucrs.br e professora Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos, correio eletrônico: bettina@pucrs.br, telefone 99471280 (Orientadora).

É garantida à Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa, bem como o de modificar o consentimento, a qualquer momento, que avaliar oportuno.

A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar da pesquisa sem a necessidade de justificativa. As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com prática e formação de professores na área da educação física na EJA. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Em complemento à carta de apresentação solicitamos o aceite da Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Ricardo Reuter Pereira  
 Doutorando do Programa de Pós-Graduação  
 em Educação da PUCRS.

São Leopoldo, 09 de agosto de 2011.

Aceite da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Leopoldo:

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Carimbo da Instituição

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Supervisores)

Ao assinar o presente documento, estou consentindo formalmente em participar da entrevista realizada pelo pesquisador Ricardo Reuter Pereira, Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos.

O objetivo da pesquisa é verificar as possibilidades pedagógicas da disciplina educação física na educação de jovens e adultos a partir das práticas e entendimentos da coordenação pedagógica da EJA, supervisores das escolas (professores de educação física) e professores de educação física da Rede Municipal de Ensino do município de São Leopoldo que atuam nesta área.

As informações obtidas serão utilizadas para proporcionar conhecimentos sobre as ações educativas promovidas “in loco”, que servirão de subsídios para reflexão de profissionais envolvidos na educação de adultos.

Declaro ter recebido as seguintes informações:

1. Concederei uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo. Após a transcrição da entrevista esta será devolvida para posterior avaliação do conteúdo e possíveis correções.
2. Terei garantia de confidencialidade e o sigilo referente à minha pessoa, vinculada às informações da entrevista.
3. A minha participação na entrevista será voluntária. Não obterei vantagens nem serei prejudicado no meu local de trabalho. Não serei obrigado a responder todas as perguntas podendo interromper ou cancelar a entrevista a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro para nenhuma das partes.
4. Necessitando qualquer esclarecimento a respeito do estudo poderei entrar em contato pessoalmente, pelo telefone (051) 91055858 ou pelo *e-mail* ricardo.pereira@puhrs.br, ou Bettina Steren dos Santos, *e-mail* Bettina@puhrs.br
5. Este termo é assinado em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com o pesquisador.

Colaborador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE E – Pauta de entrevista com supervisores

Data:

Horário de início:

Horário de final:

- Perfil dos alunos da EJA.
- Comparação entre a EJA e o ensino diurno regular.
- Proposta pedagógica da EJA.
- Importância da educação física na EJA.
- Conteúdos da educação física.

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadora)

Ao assinar o presente documento, estou consentindo formalmente em participar da entrevista realizada pelo pesquisador Ricardo Reuter Pereira, Doutorando do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, sob orientação da Profª Drª Bettina Steren dos Santos.

O objetivo da pesquisa é verificar as possibilidades pedagógicas da disciplina educação física na educação de jovens e adultos a partir das práticas e entendimentos da coordenação pedagógica da EJA, supervisores das escolas (professores de educação física) e professores de educação física da Rede Municipal de Ensino do município de São Leopoldo que atuam nesta área.

As informações obtidas serão utilizadas para proporcionar conhecimentos sobre as ações educativas promovidas “in loco”, que servirão de subsídios para reflexão de profissionais envolvidos na educação de adultos.

Declaro ter recebido as seguintes informações:

1. Concederei uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo. Após a transcrição da entrevista esta será devolvida para posterior avaliação do conteúdo e possíveis correções.
2. Terei garantia de confidencialidade e o sigilo referente à minha pessoa, vinculada às informações da entrevista.
3. A minha participação na entrevista será voluntária. Não obterei vantagens nem serei prejudicado no meu local de trabalho. Não serei obrigado a responder todas as perguntas podendo interromper ou cancelar a entrevista a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro para nenhuma das partes.
4. Necessitando qualquer esclarecimento a respeito do estudo poderei entrar em contato pessoalmente, pelo telefone (051) 91055858 ou pelo *e-mail* ricardo.pereira@pucrs.br, ou Bettina Steren dos Santos, *e-mail* Bettina@pucrs.br
5. Este termo é assinado em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com o pesquisador.

Colaborador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE G – Pauta da entrevista com a coordenadora da EJA

Data:

Horário de início:

Horário de final:

- Sobre a constituição da EJA como modalidade.
- Proposta pedagógica da EJA.
- Oferta no diurno e noturno.
- Processo de avanço (promoção) de etapas.
- Encaminhamento dos professores de educação física para lecionar na EJA.
- A rotatividade dos professores.
- Ingresso da Educação Física no currículo da EJA.
- Importância da educação física na EJA.
- Formação de professores na EJA.

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Ao assinar o presente documento, estou consentindo formalmente em participar do grupo de discussão coordenado pelo pesquisador Ricardo Reuter Pereira, Doutorando do Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos.

O objetivo da pesquisa é verificar as possibilidades pedagógicas da disciplina educação física na educação de jovens e adultos a partir das práticas e entendimentos da coordenação pedagógica da EJA, supervisores das escolas e professores de educação física da Rede Municipal de Ensino do município de São Leopoldo que atuam nesta área.

As informações obtidas serão utilizadas para proporcionar conhecimentos sobre as ações educativas promovidas “in loco”, que servirão de subsídios para reflexão de profissionais envolvidos na educação de adultos.

Declaro ter recebido as seguintes informações:

1. Concederei uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo. Após a transcrição da entrevista esta será devolvida para posterior avaliação do conteúdo e possíveis correções.
2. Terei garantia de confidencialidade e o sigilo referente à minha pessoa, vinculada às informações da entrevista.
3. A minha participação na entrevista será voluntária. Não obterei vantagens nem serei prejudicado no meu local de trabalho. Não serei obrigado a responder todas as perguntas podendo interromper ou cancelar a entrevista a qualquer momento. Não haverá ônus financeiro para nenhuma das partes.
4. Necessitando qualquer esclarecimento a respeito do estudo poderei entrar em contato pessoalmente, pelo telefone (051) 91055858 ou pelo *e-mail* ricardo.pereira@pucrs.br.
5. Este termo é assinado em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com o pesquisador.

Colaborador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE I – Pauta da primeira reunião do grupo de discussão

Data:

Horário de início:

Horário de final:

Participantes:

- Apresentação pessoal de todos (pesquisador e professores colaboradores).
- Agradecimentos pessoais.
- Leitura e assinatura do termo de consentimento.
- Locais de trabalho na EJA e outras escolas.
- Falar dos aspectos positivos do trabalho com Educação Física.
- A Educação Física n proposta pedagógica do município de São Leopoldo.
- Falar sobre os alunos da EJA.



## APÊNDICE J – Pauta da segunda reunião do grupo de discussão

Data:

Horário de início:

Horário de final:

Participantes:

- Como foram lecionar na EJA.
- Perfil dos alunos da EJA.
- Dificuldades encontradas nas aulas.
- Sobre os recursos materiais e físicos nas escolas.
- Falar sobre a especificidade das ações pedagógicas da educação física nas escolas.

## APÊNDICE K – Pauta da terceira reunião do grupo de discussão

Data:

Horário de início:

Horário de final:

Participantes:

- Falar da opção pela Educação Física como curso de graduação.
- Comentar sobre o curso, pontos positivos e negativos.
- Relação entre o percurso formativo e a EJA.
- Como se aprende a ser professor da EJA.
- Falar dos aprendizados no decorrer da docência na EJA.
- Comentar sobre a possível saída da Educação Física da EJA em 2007.

## APÊNDICE L – Pauta da quarta reunião do grupo de discussão

Data:

Horário de início:

Horário de final:

Participantes:

- Formação continuada e EJA.
- Conhecimento para trabalhar na EJA.
- Sobre a presença/importância da educação física na EJA.
- Conteúdos da educação física na EJA.
- Comentar sobre as aulas na educação física.
- Relação da educação física e a vida dos alunos.
- Experiências nas etapas 1 e 2.



Escolas	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Prof. João Carlos Hohendorf	AP	AP	AP	AP	AP	AP				AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V
Profª. Dilza Flores Albrecht	AP	P	AP	AP	AP	AP III, IV	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	III, IV, V	III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V
Profª. Otilia C. Rieth	AP	AP	AP	AP	AP	AP									
Santa Marta										AP	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V
Zaira Hauschild										AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V	AP III, IV, V

Fonte: Adaptado de Garcia (2011).

#### Número de escolas que oferecem EJA por ano

Escolas	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	11	11	11	12	12	10	07	04	04	07	14	14	14	15	15

Fonte: Adaptado de Garcia (2011).

## ANEXO

### Ensino Fundamental - Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam na escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores (ARROYO, 2003, p.7).

Este texto constitui-se de princípios, de objetivos norteadores do processo de ensino e aprendizagem e está em relação de interdependência e de complementaridade às orientações do Ensino Fundamental sequencial.

No contexto da discussão das orientações, é importante destacar que a proposta pedagógica municipal da EJA foi construída por educadores, por estudantes, pela comunidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação, no período 2005-2008, e foi atualizada em 2009. Ela visa a atender jovens e adultos, de São Leopoldo, que não tiveram acesso à escolarização do Ensino Fundamental, ou que dele foram excluídos em outros tempos, buscando, assim, respeitar e garantir mais um dos direitos constitucionalmente assegurados.

Nessa perspectiva, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com o Parecer CNE 11/2000, entende-se que a EJA possui três funções: reparadora, por restaurar um direito negado e a “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”; equalizadora, por oferecer igualdade de oportunidades, possibilitando aos sujeitos novas inserções sociais; e qualificadora, por respeitar e potencializar os conhecimentos construídos pelos sujeitos ao longo da vida.

A proposta pedagógica municipal da EJA, portanto, tem como prerrogativa a democratização dos tempos e espaços escolares, ou seja, um efetivo trabalho curricular que contemple a diversidade na aprendizagem de cada sujeito e a representação democrática dos estudantes, por meio dos conselhos de classe participativo, conselhos escolares e Congresso da EJA.

Além disso, essa proposta baseia-se no trabalho com a totalidade dos conhecimentos e com a construção de “redes temáticas”, no sentido de romper com a fragmentação do ensino, buscando integrar os conhecimentos curriculares, partindo da coleta sistemática das falas produzidas pelos estudantes no contexto escolar. Dessa forma, como estratégia curricular, propõe-se a organização dos componentes curriculares com isonomia de carga horária e por

eixos temáticos, pensados para serem balizadores do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, tais como:

- Diversidade, Espaço e Tempo;
- Linguagens e Expressões;
- Saúde Coletiva e Corporeidade;
- Linguagem Lógico-Matemática e Tecnologias Educacionais;
- Alfabetização e Letramento.

Assim, o cerne da proposta pedagógica municipal da EJA é a integração dos saberes curriculares entre si e com a vida dos estudantes, construindo um currículo, de conhecimentos e de envolvimento de todos os sujeitos, que transcenda o espaço físico da escola e possibilite o rompimento com o ensino fragmentado, ampliando a concepção de educação, isto é, que entenda educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Para tanto, os interlocutores teóricos que dialogam com essas prerrogativas são: Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Paulo Freire e Humberto Maturana.

Em seu conjunto, portanto, as Orientações Curriculares Municipais, modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), devem possibilitar que os estudantes se tornem protagonistas de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania e da elevação de escolaridade. Além disso, elas tematizam o mundo contemporâneo, no qual os dilemas e as perspectivas dos estudantes se inscrevem e se inserem num tempo e espaço de globalização, em que o mercado de trabalho encontra-se em constante transformação, resultando em desigualdades sociais que geram exclusões.

Considerando que “os jovens, adultos e idosos possuem diferentes interesses e demandam diferentes necessidades para serem atendidos com suas especificidades nas turmas de EJA” (GARCIA, 2011, p. 232), a escola deve ser, para os estudantes, um tempo e espaço de referência, um local de encontro, de socialização, de relações intergeracionais, de pesquisa, de diálogo entre saberes, de estudo, de letramento, de possibilidades de eventos culturais, de formação integrada ao mundo do trabalho, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos, de ações favorecedoras do processo formativo e da participação cidadã.

## **Princípios**

- Reconhecimento das singularidades e das especificidades da práxis pedagógica da EJA, no que tange à democratização do espaço e tempo escolar, isonomia dos componentes curriculares, flexibilização do currículo, prática interdisciplinar com foco na totalidade dos saberes, diversidade geracional e de tempos de aprendizagens dos estudantes, articulação do currículo com o “mundo do trabalho” e formação continuada dos educadores;
- Compreensão de que os conhecimentos construídos no espaço escolar devem ser sentidos e significados no tempo presente das aprendizagens, durante todo o processo de escolarização, contrapondo-se à ideia de que o estudante apenas irá utilizá-los no futuro;
- Práxis-dialógica que valorize a diversidade dos estudantes, enquanto sujeitos constituídos por condições histórico-culturais diversas, bem como a dos com necessidades educacionais especiais, e que garanta a criação de tempos e espaços escolares qualitativamente emancipatórios, participativos e democráticos;
- Valorização dos conhecimentos produzidos pelos estudantes em suas experiências, vivências e práticas cotidianas, problematizando-os e incorporando-os ao currículo escolar, reconhecendo a aprendizagem como um processo que se efetiva ao longo da vida;
- Avanço ou conclusão dos estudos, em qualquer tempo do período letivo, considerando o processo individual do estudante no que se refere à apropriação e construção de conhecimentos, em conformidade com a legislação vigente.
- Respeito à liberdade, apreço à solidariedade e repúdio às injustiças para vida em sociedade democrática;
- Estímulo à construção de uma sociedade sustentável, com hábitos de vida saudáveis e de respeito ao patrimônio natural, histórico e cultural da humanidade;

### **Objetivos Gerais da EJA**

- Garantir uma proposta pedagógica que considere as especificidades das diferentes faixas etárias dos estudantes (jovens, adultos e idosos), os diferentes contextos sociohistóricos, políticos, religiosos, culturais, ambientais, étnicorraciais, de gênero e de necessidades educacionais especiais, articulada com mundo do trabalho, de forma a



constituir a identidade da EJA;

- Realizar um efetivo trabalho interdisciplinar, relacionando os componentes curriculares com temáticas contemporâneas, tais como: educação das relações étnicorraciais, educação e saúde, diversidade cultural, educação ambiental, direito sexual, trabalho e consumo, educação para o trânsito, Ética e Direitos Humanos, Ciência e Tecnologias;
- Garantir uma formação integral que contemple o cuidado e o acolhimento dos sujeitos, bem como suas dimensões individual, social e profissional;
- Potencializar a autoestima, a autonomia, a tomada de decisão e a resolução de conflitos, fortalecendo a confiança dos estudantes em seus processos de aprendizagens, de modo a valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- Articular os conhecimentos populares trazidos pelos sujeitos que buscam a EJA, articulando-os aos científicos, na perspectiva da construção de novos saberes;
- Assegurar espaços de participação, de construção da autonomia e de exercício da cidadania na escola, tais como: assembleias, conselhos de classe participativos, grêmios estudantis e conselhos escolares, possibilitando que os estudantes se reconheçam enquanto agentes construtores e transformadores de sua história e da sociedade;
- Fomentar a participação em espaços de organização da sociedade, com vistas à emancipação dos sujeitos e à consolidação da cidadania;
- Estimular a dimensão socioafetiva dos estudantes, em suas relações interpessoais, com os grupos de convívios, com o ambiente, com a sociedade, por meio da compreensão dos limites, dos direitos, dos deveres, das responsabilidades e das possibilidades enquanto sujeitos histórico-sociais;
- Conscientizar sobre a importância do patrimônio natural, histórico e cultural local, regional, nacional, global, aos estudantes e a comunidade escolar, valorizando e visibilizando os diferentes grupos étnicorraciais que os constituem;
- Estimular a reflexão crítica e transformadora, por meio da interdisciplinaridade, na perspectiva de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade cultural, as pessoas com deficiência, a orientação sexual, as relações étnicorraciais, de gênero e geracionais;
- Estimular e desenvolver atitudes e hábitos de vida saudáveis e sustentáveis na relação

consigo, com os outros, com a sociedade e com o ambiente;

- Garantir acesso e permanência, assegurando aprendizagem para todos, a partir de idade definida por lei específica, nas diferentes áreas do conhecimento;
- Garantir ações da educação especial que possibilitem aos estudantes com necessidades educacionais especiais a ampliação de oportunidades de escolarização, por meio do atendimento educacional especializado (AEE), das adaptações Curriculares Individualizadas (ACI), das flexibilizações curriculares, bem como acessibilidade física e comunicativa;
- Garantir o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como à internet, como instrumentos de inclusão digital, de construção de conhecimentos e de relação com o mundo do trabalho;
- Oportunizar experiências de aprendizado fora do ambiente escolar, como saídas de campo, como estratégias de socialização, de pesquisa interdisciplinar e de produção do conhecimento;
- Estimular o prosseguimento dos estudos a outros níveis de ensino – básico, superior ou profissionalizante – bem como acesso a outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e cultural;
- Incentivar e oportunizar a qualificação para a inserção no mercado de trabalho, possibilitando reflexões e crítica quanto às atuais exigências e organizações do mundo do trabalho;
- Fomentar o sentido de preservação da vida relacionado à consciência de respeito aos limites e às possibilidades impostas pelas condições físicas e biológicas do planeta que constituem a ética e a bioética do tempo presente, por meio da compreensão da diversidade e da relação de interdependência entre os seres vivos nos ecossistemas;
- Promover a apreciação e o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística por meio de visitas e do acesso a manifestações artísticas e culturais, entre outros;
- Propiciar experiências e situações que promovam a aprendizagem, por meio de relações entre conhecimentos, com a construção de uma rede de significados.
- Ampliar a criticidade e o posicionamento ativo mediante situações cotidianas, bem como em outras dimensões necessárias para a atuação na sociedade.

## Objetivos Específicos das Etapas

ETAPA I (alfabetização)	ETAPA II (pós-alfabetização)	ETAPA III	ETAPA IV	ETAPA V
Identificar e problematizar noções de tempo e espaço, a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais e ambientais, tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.	Compreender e problematizar noções de tempo e espaço, a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais e ambientais, tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.	Analisar, problematizar e relacionar noções de tempo e espaço, a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais, ambientais e culturas estrangeiras, tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.	Compreender, problematizar e relacionar diferentes tempos e espaços, a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais, ambientais e culturas estrangeiras, tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.	Problematizar e analisar a relação entre diferentes tempos e espaços, a partir das linguagens corporal, verbal, lógico-matemática, artística, cartográfica, bem como de temáticas histórico-culturais, ambientais e culturas estrangeiras, tendo como referência as vivências e experiências dos estudantes.
Reconhecer relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicorraciais, construídas em diferentes tempos e espaços, com ênfase nos grupos de convívio e na localidade, relacionando-as às histórias de vida.	Problematizar relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicorraciais, construídas em diferentes tempos e espaços, com ênfase nos grupos de convívio e na localidade, relacionando-as à região e ao país.	Iniciar um processo de análise crítica de relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicorraciais, construídas em diferentes tempos e espaços, com ênfase no espaço social, relacionando-as aos grupos de convívio e à localidade.	Potencializar o processo de análise crítica de relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicorraciais, construídas em diferentes tempos e espaços, com ênfase na região, no país e no mundo, relacionando-as aos grupos de convívio e à localidade.	Analisar e compreender criticamente relações sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicorraciais, construídas em diferentes tempos e espaços, com ênfase região, no país e no mundo, relacionando-as aos grupos de convívio, à localidade e ao mundo globalizado.
Identificar e conhecer contribuições histórico-culturais de diferentes grupos étnicorraciais que constituíram o povo brasileiro e, em especial, dos indígenas e africanos promovendo a valorização e o respeito à diversidade, bem como o combate ao preconceito e às discriminações, tendo como ênfase a análise dos grupos locais e regionais.	Identificar e conhecer contribuições histórico-culturais de diferentes grupos étnicorraciais que constituíram o povo brasileiro e, em especial, dos indígenas e africanos promovendo a valorização e o respeito à diversidade, bem como o combate ao preconceito e às discriminações, tendo como ênfase a análise dos grupos locais e regionais.	Compreender as contribuições histórico-culturais de diferentes grupos étnicorraciais que constituíram o povo brasileiro e, em especial, dos indígenas e africanos promovendo a valorização e o respeito à diversidade, bem como o combate ao preconceito e às discriminações, tendo como ênfase de análise a diáspora dos africanos e o genocídio dos indígenas.	Compreender, analisar e relacionar as contribuições histórico-culturais de diferentes grupos étnicorraciais que constituíram o povo brasileiro e, em especial, dos indígenas e africanos promovendo a valorização e o respeito à diversidade, bem como o combate ao preconceito e às discriminações, tendo como ênfase de análise os grupos locais e regionais em relação ao continente africano enquanto berço da humanidade.	Compreender, analisar e relacionar as contribuições histórico-culturais de diferentes grupos étnicorraciais que constituíram o povo brasileiro e, em especial, dos indígenas e africanos promovendo a valorização e o respeito à diversidade, bem como o combate ao preconceito e às discriminações, tendo como ênfase de análise os grupos regionais e nacionais em relação ao continente africano enquanto berço da humanidade.
Acessar, conhecer e posicionar-se criticamente sobre diferentes tipos de textos, imagens, documentos, monumentos e manifestações artísticas e culturais, identificando os contextos em que foram produzidos, suas intencionalidades.	Conhecer, comparar e posicionar-se criticamente sobre diferentes textos, imagens, documentos, monumentos e manifestações artísticas e culturais considerando os contextos em que foram produzidos, suas intencionalidades, bem como produzir textos e trabalhos artísticos, a partir desses conhecimentos.	Analisar, relacionar e posicionar-se criticamente sobre textos, imagens, documentos, monumentos e manifestações artísticas e culturais considerando os contextos em que foram produzidos, suas intencionalidades, bem como produzir textos e trabalhos artísticos, a partir desses conhecimentos.	Analisar, relacionar e posicionar-se criticamente sobre textos, imagens, documentos, monumentos e manifestações artísticas e culturais considerando os contextos em que foram produzidos, suas intencionalidades, bem como produzir textos e trabalhos artísticos, a partir desses conhecimentos.	Compreender, relacionar e posicionar-se criticamente sobre textos, imagens, documentos, monumentos e manifestações artísticas e culturais considerando os contextos em que foram produzidos, suas intencionalidades, bem como produzir textos e trabalhos artísticos, a partir desses conhecimentos.
Vivenciar a iniciação à pesquisa científica, a partir da problematização do cotidiano, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a criação.	Vivenciar a iniciação à pesquisa científica, a partir da problematização do cotidiano, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a criação.	Iniciar a prática da pesquisa científica, a partir da problematização do cotidiano, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a criação.	Aprofundar e compreender a prática da pesquisa científica, a partir da problematização do cotidiano, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a criação.	Compreender e executar o processo de elaboração de pesquisas científicas, a partir da problematização do cotidiano, desenvolvendo a autonomia, a curiosidade e a criação.
Reconhecer e valorizar conhecimentos populares, científicos e produções artísticas como modos diferentes de conhecer, interpretar, interagir e se expressar no/com o mundo.	Reconhecer e valorizar conhecimentos populares, científicos e produções artísticas como modos diferentes de conhecer, interpretar, interagir e se expressar no/com o mundo.	Analisar, relacionar e comparar conhecimentos populares, científicos e produções artísticas enquanto modos diferentes de conhecer, interpretar, interagir e se expressar no/com o mundo.	Analisar, relacionar e comparar conhecimentos populares, científicos e produções artísticas enquanto modos diferentes de conhecer, interpretar, interagir e se expressar no/com o mundo.	Analisar, relacionar e comparar conhecimentos populares, científicos e produções artísticas enquanto modos diferentes de conhecer, interpretar, interagir e se expressar no/com o mundo.
Identificar o processo democrático com vistas a valorizar a democracia e desenvolver atitudes participativas, refletindo sobre direitos e deveres da cidadania tendo como ênfase a análise de experiências comunitárias, escolares e municipais.	Compreender o processo democrático com vistas a valorizar a democracia e desenvolver atitudes participativas, refletindo sobre direitos e deveres da cidadania tendo como ênfase a análise de experiências comunitárias, escolares e municipais.	Compreender e relacionar processo democrático com vistas a valorizar a democracia e desenvolver atitudes participativas, refletindo sobre direitos e deveres da cidadania tendo como ênfase a análise de experiências comunitárias, escolares, municipais e estaduais.	Compreender e relacionar processo democrático com vistas a valorizar a democracia e desenvolver atitudes participativas, refletindo sobre direitos e deveres da cidadania tendo como ênfase a análise de experiências comunitárias, escolares, municipais, estaduais e nacionais.	Compreender e relacionar processo democrático com vistas a valorizar a democracia e desenvolver atitudes participativas, refletindo sobre direitos e deveres da cidadania tendo como ênfase a análise de experiências comunitárias, escolares, municipais, estaduais, nacionais e mundiais.
Perceber e utilizar de forma consciente e responsável as tecnologias da informação e diferentes mídias como dispositivos potencializadores das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, refletindo criticamente sobre o uso consciente, eficiente e responsável e sobre a reutilização/reaproveitamento sustentável dessas tecnologias.	Conhecer e utilizar de forma consciente e responsável as tecnologias da informação e diferentes mídias como dispositivos potencializadores das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, bem como refletir criticamente sobre o uso consciente, eficiente e responsável e sobre a reutilização/reaproveitamento sustentável dessas tecnologias.	Reconhecer e utilizar de forma consciente e responsável as tecnologias da informação e diferentes mídias como dispositivos potencializadores das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, bem como refletir criticamente sobre o uso consciente, eficiente e responsável e sobre a reutilização/reaproveitamento sustentável dessas tecnologias.	Reconhecer e utilizar de forma consciente e responsável as tecnologias da informação e diferentes mídias como dispositivos potencializadores das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da reutilização/reaproveitamento sustentável.	Reconhecer e utilizar de forma consciente e responsável as tecnologias da informação e diferentes mídias como dispositivos potencializadores das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da reutilização/reaproveitamento sustentável.
Identificar situações de equilíbrio/desequilíbrio socioambiental provocadas por transformações naturais ou induzidas pela atividade humana e refletir sobre estratégias individuais e	Identificar situações de equilíbrio/desequilíbrio socioambiental provocadas por transformações naturais ou induzidas pela atividade	Compreender situações de equilíbrio/desequilíbrio socioambiental provocadas por transformações naturais ou induzidas pela atividade	Compreender e relacionar situações de equilíbrio/desequilíbrio sócioambiental provocadas por transformações naturais ou	Compreender e relacionar situações de equilíbrio/desequilíbrio sócioambiental provocadas por transformações naturais ou

coletivas de sustentabilidade.	humana e refletir sobre estratégias individuais e coletivas de sustentabilidade	humana e analisar políticas de sustentabilidade.	induzidas pela atividade humana e criar uma política de sustentabilidade para o grupo de sala de aula e para a comunidade escolar.	induzidas pela atividade humana, bem como suas interações com a política e a economia local, regional e global.
Estimular e desenvolver a corporeidade, por meio de atividades recreativas, de alimentação balanceada e de cuidado com o corpo e potencializar atitudes e hábitos de vida saudáveis com foco na valorização e qualidade de vida.	Estimular e desenvolver a corporeidade, por meio de atividades recreativas, de alimentação balanceada e de cuidado com o corpo e potencializar atitudes e hábitos de vida saudáveis com foco na valorização e qualidade de vida.	Compreender a relação entre corpo, práticas regulares de atividades físicas e alimentação balanceada na prevenção e promoção à saúde, potencializando atitudes e hábitos de vida saudáveis com foco na valorização e qualidade de vida.	Compreender a relação entre corpo, práticas regulares de atividades físicas e alimentação balanceada na prevenção e promoção à saúde, potencializando atitudes e hábitos de vida saudáveis com foco na valorização e qualidade de vida.	Compreender os processos de prevenção e de promoção à saúde, na perspectiva da integralidade, considerando as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual que constituem cada sujeito, a partir da análise de políticas públicas sociais e de saúde.
Conhecer, debater, refletir e posicionar-se criticamente sobre temas contemporâneos como direitos sexuais e reprodutivo, legalização do aborto, uso e abuso de substâncias psicoativas, juventudes, trabalho e consumo, diversidade, inclusão, violências, entre outros.	Debater, refletir e posicionar-se criticamente sobre temas contemporâneos como direitos sexuais e reprodutivo, legalização do aborto, uso e abuso de substâncias psicoativas, juventudes, trabalho e consumo, diversidade, inclusão, violências, entre outros.	Analisar e compreender o contexto social e político em que alguns temas (direitos sexuais e reprodutivo, legalização do aborto, uso e abuso de substâncias psicoativas, juventudes, trabalho e consumo, diversidade, inclusão, violências, entre outros) ganham visibilidade e discussão na sociedade, relacionando-os com outros tempos e espaços.	Analisar e compreender o contexto social e político em que alguns temas (direitos sexuais e reprodutivo, legalização do aborto, uso e abuso de substâncias psicoativas, juventudes, trabalho e consumo, diversidade, inclusão, violências, entre outros) ganham visibilidade e discussão na sociedade, relacionando-os com outros tempos e espaços.	Analisar e compreender o contexto social e político em que alguns temas (direitos sexuais e reprodutivo, legalização do aborto, uso e abuso de substâncias psicoativas, juventudes, trabalho e consumo, diversidade, inclusão, violências, entre outros) ganham visibilidade e discussão na sociedade, relacionando-os com outros tempos e espaços, bem como analisar o papel da mídia e dos movimentos sociais nesses processos.

Reconhecer os saberes adquiridos ao longo da vida relacionando-os às diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, lógico-matemática, artística, gráfica, cartográfica, visual e tecnológica) desenvolvidas nos espaços e tempos escolares.	Reconhecer os saberes adquiridos ao longo da vida relacionando-os às diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, lógico-matemática, artística, gráfica, cartográfica, visual e tecnológica) desenvolvidas nos espaços e tempos escolares.	Problematizar e compreender as interações entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes de diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, lógico-matemática, artística, gráfica, cartográfica, visual e tecnológica) desenvolvidas nos espaços e tempos escolares.	Problematizar e compreender as interações entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes de diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, lógico-matemática, artística, gráfica, cartográfica, visual e tecnológica) desenvolvidas nos espaços e tempos escolares, identificando formas possíveis de interpretar e representar os objetos do conhecimento.	Problematizar e compreender as interações entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes de diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, lógico-matemática, artística, gráfica, cartográfica, visual e tecnológica) desenvolvidas nos espaços e tempos escolares, identificando formas de interpretar e representar os objetos do conhecimento.
Iniciar o processo de alfabetização e ampliar o letramento, realizando experiências de leitura e de produção textual na interação entre leitor, texto e contexto, de modo que as histórias de vida motivem e deem sentidos no exercício de ler e de escrever.	Consolidar o processo de alfabetização por meio de práticas de letramento, de experiências de leitura e de produção textual na interação entre leitor, texto e contexto, de modo que as histórias de vida motivem e deem sentidos no exercício de ler e de escrever.	Exercitar a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção textual por meio da utilização de diversos portadores de textos e gêneros textuais, para utilizá-las em diferentes situações comunicativas.	Aprimorar a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção textual por meio da utilização de diversos portadores de textos e gêneros textuais, para utilizá-las em diferentes situações comunicativas.	Dominar a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção textual por meio da utilização de diversos portadores de textos e gêneros textuais, para utilizá-las em diferentes situações comunicativas.
Compreender a função social da leitura, da escrita, dos conhecimentos lógico-matemáticos e sua importância no mundo letrado, por meio do uso de diferentes portadores de textos e gêneros textuais.	Compreender a função social da leitura, da escrita, dos conhecimentos lógico-matemáticos e sua importância no mundo letrado, por meio do uso de diferentes portadores de textos e gêneros textuais.	Compreender e utilizar a leitura, a escrita e os conhecimentos lógico-matemáticos como processos dinâmicos, através dos quais o sujeito se envolve e mobiliza seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo para a interpretação de diferentes	Compreender e utilizar a leitura, a escrita e os conhecimentos lógico-matemáticos como processos dinâmicos, através dos quais o sujeito se envolve e mobiliza seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo para a interpretação de diferentes	Compreender e utilizar a leitura, a escrita e os conhecimentos lógico-matemáticos como processos dinâmicos, através dos quais o sujeito se envolve e mobiliza seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo para a interpretação de diferentes

		gêneros textuais.	gêneros textuais, posicionando-se criticamente.	gêneros textuais, posicionando-se e argumentando criticamente.
Utilizar-se da linguagem oral e corporal, identificando formas de expressão e modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas.	Utilizar-se da linguagem oral e corporal, ampliando formas de expressão e modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas.	Desenvolver o uso de formas de expressão e modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas, compreendendo as variedades linguísticas.	Desenvolver a capacidade oral e corporal, aperfeiçoando o uso de formas de expressão e modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas, compreendendo as variedades linguísticas.	Exercitar e aperfeiçoar o uso de formas de expressão e modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas, demonstrando compreensão das variedades linguísticas existentes.
Reconhecer noções lógico-matemáticas básicas aprendidas de maneira informal ao longo da vida (procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa), relacionando e desenvolvendo representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.	Reconhecer e compreender noções lógico-matemáticas básicas aprendidas de maneira informal ao longo da vida (procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa), relacionando e desenvolvendo representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.	Reconhecer e compreender noções lógico-matemáticas mais elaboradas aprendidas de maneira informal ao longo da vida (procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa), relacionando e desenvolvendo representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.	Organizar e aplicar noções lógico-matemáticas aprendidas de maneira informal ao longo da vida (procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa), relacionando e desenvolvendo representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.	Organizar e aplicar noções lógico-matemáticas aprendidas de maneira informal ao longo da vida (procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa), relacionando e desenvolvendo representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.
Identificar e compreender procedimentos de cálculo mental e escrito e de noções de medida apreendidos no cotidiano.	Identificar e compreender procedimentos de cálculo mental e escrito e de noções de medida apreendidos no cotidiano.	Sistematizar procedimentos de cálculo mental e escrito e de noções de medida apreendidos no cotidiano, compreendendo e relacionando com técnicas operatórias formais de modo a realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.	Compreender técnicas operatórias formais de modo a realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.	Analisar e compreender técnicas operatórias formais de modo a realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.

Identificar e compreender noções lógico-matemáticas e procedimentos de resolução de problemas em situações diversas do cotidiano.	Identificar e compreender noções lógico-matemáticas e procedimentos de resolução de problemas em situações diversas do cotidiano.	Identificar e aplicar procedimentos de resolução de problemas que comportem a sua compreensão, proposição e execução com noções lógico-matemáticas, socializando o processo.	Identificar e aplicar procedimentos de resolução de problemas que comportem a sua compreensão, proposição e execução com noções lógico-matemáticas, socializando o processo.	Identificar e aplicar procedimentos de resolução de problemas que comportem a sua compreensão, proposição e execução com noções lógico-matemáticas, socializando o processo.
		Iniciar o estudo de língua estrangeira por meio de sua estrutura linguística e do conhecimento de aspectos culturais das sociedades que a utilizam como língua oficial, ampliando o vocabulário e a gramática e evidenciando sua importância no mundo globalizado.	Desenvolver a capacidade oral e escrita, exercitando e aperfeiçoando o uso de expressões adequadas às diferentes situações e intenções comunicativas, como processo inerente ao aprendizado da língua estrangeira, ampliando o vocabulário e a gramática e evidenciando sua importância no mundo globalizado.	Aprofundar o estudo de língua estrangeira por meio de sua estrutura linguística e do conhecimento de aspectos culturais das sociedades que a utilizam como língua oficial, ampliando o vocabulário e a gramática e evidenciando sua importância no mundo globalizado.